

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA MONTESSORİ EĞİTİM DENEYİMİNE
SAHİP ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA:
(TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşen KARACAN

EKİM - 2025

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA MONTESSORİ EĞİTİM DENEYİMİNE
SAHİP ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA:
(TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşen KARACAN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER

EKİM - 2025

TRABZON

ONAY

Ayşen KARACAN tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Deneyimine Sahip Öğretmenlerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma: (Trabzon İli Örneği)” adlı bu Çalışma 24.10.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği / oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyoloji Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı’nda **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi		Karar		İmza
Unvanı - Adı ve Soyadı	Görevi	Kabul	Ret	
Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER	Başkan	☐	☐	
Prof. Dr. Esra BURCU SAĞLAM	Üye	☐	☐	
Dr. Öğr. Üyesi Ersoy Özmen ALKAN	Üye	☐	☐	

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

Prof. Dr. Haydar AKYAZI
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca KTÜ-Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanan bu Çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ayşen KARACAN

24.10.2025

ÖNSÖZ

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Deneyimine Sahip Öğretmenlerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma: (Trabzon İli Örneği) başlıklı yüksek lisans tez çalışması yoğun bir emek, sabır, titiz bir araştırma sürecinin sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bu süreçte çalışmanın her aşamasında sabırla ve özveriyle bana yol gösteren değerli bilgi ve önerileriyle rehberlik eden saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne Proje No: 16202 BAP06 Lisansüstü Tez Projesi kapsamında verdikleri destek ve katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Bu zorlu çalışma süresi boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen eşim Jeoloji Mühendisi Nurettin KARACAN, beni her zaman destekleyen annem Havva REİS, abim Prof. Dr. Mahmut REİS, kardeşim Dr. Öğr. Üyesi Ahmet REİS, kızım Avukat Enise Nur KARACAN, oğlum Hemşire İbrahim Ali Seyda KARACAN'la birlikte tüm aile efradına çok teşekkür ederim.

Ekim, 2025

Ayşen KARACAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
GİRİŞ	1-3

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....	4-15
1.1. Araştırmanın Konusu	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Araştırmanın Yöntemi.....	7
1.4. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	9
1.5. Araştırma Örnekleme- Çalışma Grubu	10
1.6. Araştırmada Karşılaşılan Güçlük ve Sınırlılıklar	11
1.7. Literatür Özeti	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	16-52
2.1. Montessori Felsefesinin Kökenleri ve Entelektüel Temelleri	16
2.1.1. Maria Montessori'nin Hayatı ve Eserleri.....	19
2.1.2. Maria Montessori'nin İnsan Anlayışı ve Çocuk Felsefesi	21
2.2. Montessori Eğitim Modelinin Pedagojik ve Kuramsal Çerçevesi.....	22
2.2.1. Montessori Eğitiminin Temel İlkeleri ve Felsefesi	22
2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Montessori İlişkisi.....	24
2.2.3. Montessori Pedagojisinde Çocuğun Rolü	26
2.2.4. Montessori Pedagojisinde Öğretmenin Rolü	27
2.2.5. Çocuğun Karakteristik Özellikleri ve Gelişim Süreci.....	28
2.2.6. Yetişkinle Çocuk Arasındaki Çatışma ve Çözüm Önerileri	31

2.3. Montessori Uygulamasının Bileşenleri ve Yöntemleri	32
2.3.1. Öğrenme Ortamının Düzeni ve İşlevselliği	33
2.3.2. Çocuğun Gelişimi ve Kullanılan Yöntemler.....	35
2.3.3. Montessori Eğitiminde Duyuların Gelişimi	37
2.3.4. Duyusal Alanlar ve Materyalleri.....	39
2.3.5. Günlük Yaşam Becerilerinin Gelişimi	41
2.3.6. Hareket Etme Becerisinin Gelişimi.....	43
2.4. Montessori Eğitim Modelinin Küresel Yayılımı.....	44
2.4.1. Dünyada Montessori Eğitim Sistemi	44
2.4.2. Türkiye’de Montessori Eğitim Sistemi	47
2.5. Montessori Modelinin Sosyal Bilimlerle Olan İlişkisi.....	48
2.5.1. İşlevselci Yaklaşım Çerçevesi (İşlev, Uyum ve Düzen)	48
2.5.2. Çatışmacı Yaklaşım Çerçevesi (Eşitsizlik ve Güç İlişkileri)	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	53-91
3.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Görünümleri	53
3.2. Montessori Metodunun Felsefi Temellerine Dair Katılımcı Görüşleri	55
3.3. Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Metotları Arasındaki Farklılıklara Dair Algıları	58
3.4. Katılımcıların Montessori Metodu'nun Amaçlarına İlişkin Değerlendirmeleri	62
3.5. Montessori Okullarındaki Eğitim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri	65
3.6. Montessori Okullarındaki Eğitim Ortamlarının Düzenine ve İşlevselliğine Dair Katılımcı Gözlemleri ve Görüşleri.....	68
3.7. Montessori Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklara Dair Katılımcı Görüşleri	70
3.8. Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Alan Çocukların Gelişimsel Durumlarına Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirmeleri	73
3.9. Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Yaklaşımları Arasındaki Algılanan Farklılıklara Yönelik Görüşleri.....	76
3.10. Montessori Uygulamalarında Öğretmenlerden Kaynaklanan Farklılıklara Yönelik Katılımcı Gözlem ve Yorumları	79
3.11. Montessori Eğitimi Veren Öğretmenlerin Yeterliliklerine Dair Katılımcıların Algıları ve Beklentileri	83
3.12. Montessori Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Zorluklar ve Sundukları Çözüm Önerileri	86
3.13. Montessori Öğretmenlerinin Uygulamadaki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüş ve Deneyimleri	89

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA	97
EKLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ.....	118



ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Montessori eğitim modelinin Trabzon'daki okul öncesi kurumlarda nasıl uygulandığını, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve yöntemin çocuk gelişimine etkilerine dair değerlendirmelerini incelemektir. Montessori yaklaşımı, çocuğun özgürlüğünü, bireysel farklılıklarını ve doğal öğrenme sürecini merkeze almasıyla yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda eğitim sosyolojisi açısından da önemli bir modeldir. Bu yönüyle çalışma, küresel bir eğitim felsefesinin yerel kültürel normlar, aile beklentileri ve kurumsal yapılarla nasıl etkileşime girdiğini ortaya koyarak sosyal bilimlere anlamlı bir katkı sunmaktadır.

Araştırma, nitel durum çalışması deseniyle yürütülmüş ve Trabzon ili Ortahisar ilçesindeki devlet ve özel okullarda Montessori eğitimi uygulayan on iki öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, öğretmenlerin Montessori pedagojisine ilişkin algıları, uygulama sürecindeki deneyimleri ve karşılaştıkları sosyo-kültürel ve kurumsal güçlükler sistematik biçimde değerlendirilmiştir.

Diğer taraftan bulgular, Montessori yaklaşımının çocuklarda bağımsızlık, öz disiplin, problem çözme ve sosyal iletişim gibi gelişim alanlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte materyal maliyetleri, fiziki ortam yetersizliği, kısa süreli sertifika programlarının sınırlılığı ve velilerin geleneksel eğitim beklentileri, uygulamanın özellikle devlet kurumlarında sürdürülebilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu durum, eğitim modellerinin yalnızca teknik değil, sosyolojik ve kültürel bağlam tarafından da şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Montessori eğitimi, Trabzon'daki okul öncesi kurumlarda çocuk gelişimine önemli katkılar sunmakla birlikte, uygulamanın yerel bağlamda etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi, fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve ailelerin pedagojik farkındalığının artırılması gerekmektedir. Araştırma, Montessori pedagojisinin Türkiye'deki sosyo-kültürel uyarlanma süreçlerine ışık tutarak hem eğitim sosyolojisine hem de uygulamalı eğitim araştırmalarına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Montessori Eğitimi, Öğretmen Değerlendirmeleri, Trabzon

ABSTRACT

The aim of this study is to examine how the Montessori education model is implemented in preschool institutions in Trabzon, to explore teachers' professional experiences, and to evaluate their views on the model's impact on child development. The Montessori approach, with its emphasis on children's freedom, individuality, and natural learning processes, is not only a pedagogical method but also a significant model in the sociology of education. In this respect, the study offers a meaningful contribution to the social sciences by revealing how a global educational philosophy interacts with local cultural norms, family expectations, and institutional structures.

The research was carried out using a qualitative case study design, and semi-structured interviews were conducted with twelve teachers working in public and private preschools in the Ortahisar district of Trabzon who implement Montessori education. The data were analyzed through descriptive analysis, and teachers' perceptions of Montessori pedagogy, their implementation experiences, and the socio-cultural and institutional challenges they faced were systematically evaluated.

The findings indicate that the Montessori approach enhances children's development in areas such as independence, self-discipline, problem-solving, and social communication. However, high material costs, inadequate physical environments, the limitations of short-term certification programs, and parents' traditional educational expectations hinder the sustainability of the approach, particularly in public institutions. These results demonstrate that educational models are shaped not only by technical factors but also by sociological and cultural contexts.

In conclusion, although Montessori education contributes significantly to child development in preschool settings in Trabzon, its effective and sustainable implementation in the local context requires strengthening teacher training, improving physical conditions, and increasing parental awareness. This study sheds light on the socio-cultural adaptation processes of Montessori pedagogy in Türkiye, offering valuable contributions to both the sociology of education and applied educational research.

Keywords: Early Childhood Education, Montessori Education, Teacher Perspectives, Trabzon

TABLolar LİSTESİ

Tablo Nr.	Tablo Adı	Sayfa Nr.
1	Katılımcıların Sosyo-Demografik Görünümleri.....	53
2	Montessori Metodunun Felsefi Temellerine Dair Katılımcı Görüşleri.....	56
3	Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Metotları Arasındaki Farklılıklara Dair Algıları.....	58
4	Katılımcıların Montessori Metodu'nun Amaçlarına İlişkin Değerlendirmeleri.....	63
5	Montessori Okullarındaki Eğitim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri	65
6	Montessori Okullarındaki Eğitim Ortamlarının Düzenine ve İşlevselliğine Dair Katılımcı Gözlemleri ve Görüşleri	68
7	Montessori Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklara Dair Katılımcı Görüşleri	71
8	Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Alan Çocukların Gelişimsel Durumlarına Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirmeleri	73
9	Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Yaklaşımları Arasındaki Algılanan Farklılıklara Yönelik Görüşleri.....	77
10	Montessori Uygulamalarında Öğretmenden Kaynaklanan Farklılıklara Yönelik Katılımcı Gözlem ve Yorumları	80
11	Montessori Eğitimi Veren Öğretmenlerin Yeterliliklerine Dair Katılımcıların Algıları ve Beklentileri	83
12	Montessori Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Zorluklar ve Sundukları Çözüm Önerileri.....	87
13	Montessori Öğretmenlerinin Uygulamadaki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüş ve Deneyimleri.....	89

GİRİŞ

İtalyan tıp doktoru Maria Montessori (1870-1952) tarafından geliştirilen Montessori eğitim modeli, çocukların doğal öğrenme süreçlerini destekleyen ve onlara özgür bir keşif ortamı sunan temel ilkeler üzerine kurulmuştur. Başlangıçta özel eğitim gereksinimi olan çocuklarla yaptığı çalışmalarla dikkat çeken Montessori, gözlemlerini genişleterek 1907'de açtığı “Çocuk Evi” (Casa dei Bambini) ile tüm çocuklar için uygulanabilir bir eğitim metodolojisi geliştirmiştir. Bu yaklaşım, kısa sürede dünya genelinde ilgi görmüş ve Montessori okulları başta Amerika ve Avrupa olmak üzere birçok ülkede yaygınlaşmıştır (Montessori, 2015; Gürgan Öztürk ve Özkan, 2016).

Montessori, çocukların eğitiminde bütüncül bir anlayışı (ruh, akıl ve fizik) desteklemiştir. Bu programın ilk amacı her çocuğa yaşamın tüm alanlarında tam potansiyeline ulaşması için yardımcı olmaktır (Gözübüyük Tamer, 2022). Çocuk merkezli bir eğitim olan Montessori, çocukların kendi kendilerine öğrenmede çevreleriyle etkileşime girdiğine dair bilimsel gözlemlerden yola çıkarak geliştirilmiştir. Bu gözlemlerine dayanarak, Montessori çocuğa yaşına ve gelişimine uygun aktivite seçenekleri sağlayacak, iyi hazırlanmış bir öğrenme ortamı tasarlamaya başlamıştır. Yöntem, çocukların doğası gereği öğrenmeye istekli ve yeterli destek sağlandığında kendi kendine öğrenme becerisine sahip olduklarını öngörür. Bu yaklaşım, belki de en önemlisi, çocuk ve öğretmen arasındaki dinamiği değiştirerek, çeşitli şekillerde diğer pedagojik yaklaşımlardan farklılaşmıştır. Montessori felsefesi, çocukların ileride ortaya çıkacak tüm özelliklerinin aslında onlarda zaten var olduğu ve fiziksel, zihinsel ve ruhsal potansiyelin tam anlamıyla gelişebilmesi için mutlaka özgürlüğe ihtiyaç duyduğu temeline dayanır (İnayet Aydın, 2010).

Montessori eğitimi felsefi olarak realizm, pragmatizm ve natüralizm gibi akımlardan etkilenmiştir. Tarihsel kökenleri Sokrates ve Platon gibi düşünörlere kadar uzansa da Jean Jacques Rousseau'nun “Emile” eseri bir dönüm noktası olmuştur. Bu tarihten sonra eğitim yaklaşımları, felsefi temellerden çok psikolojik ve sosyolojik bilgilere dayanarak gelişimini sürdürmüştür. Montessori eğitim sistemi genel itibarıyla pozitivizm ekolüyle şekillendirilmiş ve Maria Montessori kendi pedagojik düşöncelerini antropoloji ile uyumlu hale getirmiştir. Rousseau ve Montessori'nin "kendi kendine eğitim" düşöncesi büyük benzerlikler gösterir; her ikisi de yetişkinin, çocuğun doğal eğilimlerini engelleyici etkisinden bahsederek, çocukların gizil yeteneklerini ortaya çıkarabilmeleri için özgür bırakılmaları gerektiğini savunur (Durakoğlu, 2010; Rousseau, 2008).

Montessori'nin çocukların eşsiz zihinsel güçlerini keşfetmesi, eğitim alanında bir devrim olarak kabul edilmiştir. O, kimsenin dil öğretmediğı bir çocuğun anne babasının dilini kusursuz bir şekilde

öğrenmesini, çocuğun bilgileri “emme” yeteneğiyle açıklamıştır. Bu “emici zihin” kavramı, çocuğun kendi başına öğrenebilme yeteneğinin temelini oluşturur (Montessori, 2015). Bu süreçte, ödül ve ceza gibi dış uyaranlar yerine, çocuğun öz disiplin geliştirmesi teşvik edilir.

Bu eğitim modelinde öğretmenin rolü yalnızca rehberlik etmekle sınırlıdır. Eğitim ortamları, Montessori tarafından tasarlanmış, genellikle ahşap materyallerle farklı eğitsel alanlardan oluşan bir hazırlanmış çevre olarak düzenlenir. Bu çevrenin amacı, çocuğun bağımsızlığını kazanmasına yardımcı olmak, doğal merak duygusunu ve keşfetme isteğini teşvik ederek içindeki gizli yetenekleri ortaya çıkarmaktır (Kural ve Ceylan, 2021).

Karma yaş gruplarından oluşan sınıflarda, çocuklar bireysel veya grup çalışmalarında kullandıkları malzemeleri yetişkin yardımına ihtiyaç duymadan tamamlayabilirler. Materyallerin hata kontrol özelliği sayesinde, çocuk kendi problemini fark edebilir ve çözüm üretebilir. Bu süreçte öğretmen, çocuğu uzaktan gözlemler ve gerek duyduğunda yardım teklif eder. Bu yaklaşım, çocuğun problem tanımlama, çözme ve ihtiyaç duyduğunda yardım talep etme becerilerini geliştirerek özgüven ve bağımsızlık kazanmasına olanak tanır. Tüm bu beceriler, Montessori eğitim modelinin çocuğa kazandırmak istediği temel hedeflerdendir.

Montessori eğitiminin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine olumlu etkileri olduğu yönünde ulusal ve uluslararası literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Şahintürk (2012) bu yöntemin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki olumlu etkisini, Keçecioglu (2015) ise Montessori eğitimi alan çocukların daha az davranış problemi sergilediğini ortaya koymuştur. Öte yandan, Şeker (2015) motor beceriler açısından geleneksel eğitim ile Montessori eğitimi arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, farklı eğitim yaklaşımlarının kıyaslanmasına odaklanmıştır. Kalıpçı (2008), okul öncesi öğretmenlerinin benimsediği yaklaşımların çeşitlilik gösterdiğini, Kanbur (2012) ise dönüştürülmüş okul öncesi eğitim binalarının fiziksel çevrelerinde çeşitli eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Bu durum, farklı yaklaşımların teorik ve pratik uyumunda yaşanan zorluklara işaret etmektedir.

Bu çalışma, Maria Montessori tarafından geliştirilen eğitim yaklaşımının küresel düzeydeki yaygınlığına karşın, Türkiye’de ve özellikle Trabzon gibi kendine özgü kültürel ve coğrafi özelliklere sahip yerel bağlamlarda, uygulayıcı deneyimlerini merkeze alan akademik çalışmaların sınırlılığından kaynaklanan boşluğu gidermeyi hedeflemektedir. Araştırmanın temel amacı, Trabzon ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori eğitim modeli uygulayan öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu modelin çocukların gelişim alanlarına etkilerine dair görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda tez, Montessori eğitim modelinin yerel eğitim sistemindeki potansiyelini, kültürel adaptasyon süreçlerini ve sürdürülebilir uygulamadaki engelleri analiz ederek hem ulusal hem de uluslararası alanyazına önemli ve yereldeki uygulamaya dönük (pratik) bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın metodolojisi ele alınmıştır. Bu bölümde, çalışmanın bilimsel temelleri ve nasıl yürütüldüğü detaylandırılmıştır. Montessori eğitiminin önemi, Türkiye ve Trabzon özelinde mevcut durumu ve araştırma konusunun neden seçildiği açıklanmıştır. Konunun güncel eğitim tartışmalarındaki yeri ve potansiyel etkileri vurgulanmıştır. Araştırmanın genel ve özel amaçları net bir şekilde ifade edilmiş, hangi sorulara yanıt arandığı ve hangi sonuçlara ulaşılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Özellikle Trabzon'daki öğretmen deneyimlerinin ve veli geri bildirimlerinin mercek altına alınacağı vurgulanmıştır. Araştırmanın yöntemi başlığı altında, araştırmanın deseni, veri toplama araçları ve gerekçeleri açıklanmıştır. Yine verilerin nasıl toplandığı ve elde edilen verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiği bu bölümde açıklanmıştır. Ayrıca literatür taraması yapılarak alanyazındaki ilgili çalışmaların özeti sunulmuştur.

İkinci Bölüm, araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini içermektedir. Bu bölümde öncelikle, Maria Montessori'nin hayatı, eğitim felsefesini şekillendiren eserleri ve yetiştiği entelektüel ortam detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Devamında, Montessori eğitim modelinin temel felsefi ve pedagojik ilkeleri incelenmiş, özellikle de bu yaklaşımın yapılandırmacı öğrenme kuramı ile olan ilişkisi derinlemesine analiz edilmiştir. Son olarak Montessori pedagojisi eğitim sosyolojisinin işlevselci ve çatışmacı teorik yaklaşımı ekseninde değerlendirilmiştir. Bu kapsamlı kuramsal alt yapı tezin alan araştırması bulgularının analizi, tartışılması, yorumlanması için sağlam bir zemin oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularının sunulduğu üçüncü bölümde, nitel verilerden elde edilen sonuçlar, tablolar ve açıklayıcı metinler eşliğinde detaylandırılmıştır. Özellikle Trabzon'daki okul öncesi öğretmenlerinin Montessori eğitimi uygulamalarına dair deneyimleri, materyal kullanımı, karşılaşılan zorluklar, çocukların gelişimine etkileri ve veli geri bildirimleri gibi konulardaki bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüm, araştırmanın temel çıktıları ve elde edilen somut verileri içermektedir. Bu çalışma, Montessori eğitiminin Trabzon'daki okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların bireysel gelişimlerini destekleyen, özgüven ve bağımsızlık kazandıran bir yaklaşım sunduğunu ortaya koymuştur. Montessori yaklaşımı, çocuk merkezli ve deneyim temelli yapısıyla, klasik eğitim yöntemlerine kıyasla öğrenme sürecinde daha esnek ve özgürlükçü bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Elde edilen bulgular, bu yaklaşımın çocukların sosyal becerilerini de güçlendirdiğini göstermiştir. Bununla birlikte, araştırma, uygulayıcıların karşılaştığı önemli sınırlılıklara da dikkat çekmektedir. Materyal maliyetlerinin yüksekliği, fiziki koşulların yetersizliği, bu alanda yetkin öğretmen eksikliği ve velilerin geleneksel eğitim beklentileri, Montessori yönteminin devlet okullarında etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Araştırma bulguları, Montessori eğitiminin Trabzon'da daha yaygın ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için çeşitli öneriler ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Montessori yaklaşımı yalnızca özel okullarla sınırlı kalmamalı; devlet destekli projeler ve eğitim politikaları aracılığıyla daha geniş kitlelere ulaştırılmalıdır. Böylece, çocukların bireysel ve toplumsal gelişimlerini güçlendiren daha kapsayıcı bir okul öncesi eğitim sistemi oluşturulabilir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1.1. Araştırmanın Konusu

Eğitim bilimleri alanında yüz yılı aşkın süredir etkisini sürdüren ve küresel çapta ilgi gören Montessori eğitim yaklaşımı, çocukların doğal potansiyellerini açığa çıkarmayı hedefleyen köklü bir felsefi ve pedagojik temel üzerine kuruludur. İtalyan tıp doktoru Maria Montessori tarafından, çocukların doğal gelişim ve öğrenme süreçlerine dair derin gözlemleri sonucunda geliştirilen bu yaklaşım; başlangıçta özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik bir metot iken, zamanla tüm çocuklar için evrensel bir eğitim felsefesi haline gelmiştir. Bu felsefe, dünyanın farklı coğrafyalarında, çeşitli kültürlerde ve eğitim sistemlerinde kendine yaygın bir yer edinmiştir.

Bu araştırma, küresel çapta benimsenen bir eğitim felsefesi olan Montessori yaklaşımının, Türkiye'deki uygulamalarına odaklanmaktadır. Özellikle Karadeniz Bölgesi'nin kültürel ve coğrafi dinamikleriyle öne çıkan önemli merkezlerinden Trabzon ilindeki uygulamaların mevcut durumunu incelemek temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Trabzon hem kültürel hem de sosyo-ekonomik açıdan özgün bir yerel bağlam sunması nedeniyle, küresel bir eğitim modelinin yerel eğitim sistemine entegrasyonunu ve kültürel adaptasyon süreçlerini incelemek için anlamlı bir durum çalışması örneği teşkil etmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında son yıllarda önemli bir genişleme yaşanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okul öncesi net okullaşma oranı %82,53 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2024). Bu oran, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında güçlü bir ivme olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte literatür, erişimdeki artışa rağmen öğretmen niteliği, eğitim ortamlarının donanımı ve alternatif pedagojik modellerin uygulanabilirliği gibi alanlarda bölgesel farklılıkların sürdüğünü ortaya koymaktadır (Gürkan & Akyol, 2022). Bu çerçevede Trabzon ili, eğitim göstergeleri bakımından dikkat çeken bir konumda yer almaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2023) verilerine göre, Trabzon, illerin genel eğitim düzeyine ilişkin değerlendirmelerde Türkiye genelinde 19. sırada yer almaktadır. Özellikle, ilin 3-5 yaş okul öncesi okullaşma oranlarında ülke ortalamasının üzerinde bir performans sergilemesi dikkat çekicidir. Bu göstergeler, Trabzon’un eğitime verdiği önemi ve özellikle okul öncesi eğitimdeki yüksek potansiyelini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Trabzon; Montessori gibi uluslararası,

alternatif eğitim modellerinin yerel bağlamda benimsenme, adaptasyon ve uygulama süreçlerinin derinlemesine incelenmesi için uygun ve anlamlı bir araştırma zemini sunmaktadır.

Trabzon'un sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı, Montessori yaklaşımının yerelleşme ve adaptasyon süreçlerini incelemek için özgün bir bağlam sunmaktadır. Kentin demografik yapısı, kıyı ve yayla yerleşimleri arasındaki mekânsal farklılaşma, geleneksel hane yapısının özellikleri ve ailelerin eğitime yönelik yüksek talebi, okul öncesi eğitim uygulamalarının niteliğini doğrudan etkileyen temel faktörlerdir (Karadeniz Bölgesi Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Raporu, 2022). İstihdamın kent merkezinde hizmet ve ticaret sektörlerinde, kırsal bölgelerde ise tarım ve hayvancılık faaliyetlerinde yoğunlaşması (TÜİK, 2023), farklılaşan eğitim beklentilerini beraberinde getirmektedir.

Ulusal düzeyde yürütülen araştırmalar incelendiğinde, Montessori eğitim yönteminin okul öncesi dönemde çocukların motor, öz bakım, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri gibi birçok gelişim alanını istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bulgular, Montessori eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) programına kıyasla bazı spesifik alanlarda daha yüksek bir etkililik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, literatürde yer alan bazı çalışmalar, Montessori eğitimi alan çocuklarda davranış problemleri gözlemlenebileceğine dair tartışmalı sonuçlar da sunmaktadır.

Literatürdeki çalışmalar ayrıca, eğitim ortamının fiziksel tasarımı, materyal yeterliliği ve özellikle öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri gibi kritik faktörlerin, Montessori eğitiminin uygulama etkinliğinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. En önemlisi, Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf gibi alternatif pedagojik yaklaşımların felsefelerinin, MEB'in resmi okul öncesi eğitim programlarına yeterli düzeyde yansıtılmadığı ve bu durumun uygulama alanında çeşitli teorik ve pratik eksikliklere yol açtığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma, literatürdeki tartışmalı noktaları gidermek ve özellikle yerel/kültürel bağlama özgü veri boşluğunu doldurmak amacıyla kurgulanmıştır. Mevcut alanyazında Trabzon ili özelinde Montessori uygulamalarına dair ampirik bir çalışmanın bulunmaması en büyük eksiklik olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, kültürel dinamiklere sahip Trabzon ilindeki bazı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori eğitimi uygulayan öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin alınması, modelin Türkiye'deki yerelleştirme süreçlerini anlamak ve uygulama temelli zorluklara çözüm önerileri sunmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu kapsamda, çalışmanın temel amacı, Trabzon ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Montessori eğitim yöntemlerinin mevcut durumunu belirlemek ve bu yöntemlerin Montessori eğitim deneyimine sahip öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini derinlemesine incelemektir. Ayrıca bu çalışma, Montessori eğitiminin farklı sosyo-kültürel bağlamlardaki

etkinliğini inceleyerek, Türkiye'deki modelin potansiyelini ve Trabzon örneği üzerinden yerel eğitim sisteminin kültürel farklılıklarını detaylı şekilde analiz etmeyi amaçlayarak alanyazına özgün bir yerel perspektif sunmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma Türkiye’de özellikle Karadeniz Bölgesi’nin önemli bir merkezi olan Trabzon’daki okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Montessori eğitim uygulamalarını, öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Montessori eğitim evrensel kabul görmesine rağmen Trabzon gibi yerel ve kültürel bağlamlarda bu yaklaşımın nasıl uygulandığına ve etkilerine dair akademik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma söz konusu boşluğu doldurarak alana önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu çerçevede “Trabzon ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori eğitim modeli uygulayan öğretmenlerin, mesleki deneyimleri, uygulama süreçleri, karşılaştıkları zorluklar ve modelin çocuk gelişimine etkilerine dair görüşleri nelerdir?” ana problem durumuna yanıt aranmıştır. Bu ana problem durumuna bağlı olarak, aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

I. Kuramsal ve Felsefi Temellere Yönelik Algılar

1. Katılımcıların, Montessori metodunun felsefi temellerine ve amaçlarına yönelik algı ve değerlendirmeleri nelerdir?
2. Katılımcıların, Montessori ve geleneksel (klasik) eğitim yaklaşımları arasındaki algılanan temel farklılıklara dair görüşleri nelerdir?

II. Uygulama Mekanizması ve Ortamına Yönelik Görüşler

3. Montessori eğitim modelinin sınıf içi eğitim yöntem ve tekniklerine yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?
4. Montessori okullarındaki fiziksel öğrenme ortamlarının düzeni ve işlevselliğine dair katılımcıların gözlem ve görüşleri nelerdir?
5. Montessori eğitim uygulamalarında öğretmenden kaynaklanan farklılıklara yönelik katılımcı gözlem ve yorumları nelerdir?

III. Yeterlilik, Zorluklar ve Motivasyon Kaynakları

6. Montessori eğitimi veren öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine dair katılımcıların algıları ve beklentileri nelerdir?
7. Öğretmenlerin, Montessori uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler/sınırlılıklar ve bunlara yönelik sundukları çözüm önerileri nelerdir?

8. Montessori öğretmenlerinin uygulamadaki motivasyon kaynaklarına ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

IV. Gelişimsel Etkilere Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirmeler

9. Katılımcıların, Montessori ve geleneksel eğitim alan çocukların gelişimsel durumlarına (bilişsel, sosyal, duygusal vb.) yönelik karşılaştırmalı değerlendirmeleri nelerdir?

Bu kapsamda, Montessori felsefesinin temel ilkeleri, klasik eğitim yöntemleriyle farklılıkları, Trabzon'daki uygulamaların yaygınlık düzeyi, öğretmen görüşleri, karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerin gelişimine olan etkileri incelenmiştir. Çalışmada, Montessori eğitimi alan ve almayan çocuklar arasındaki gelişim farkları ile Trabzon'daki özel ve devlet okullarındaki uygulama farklılıkları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, Montessori eğitiminin daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi için somut ve uygulanabilir öneriler geliştirilmiştir.

1.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bireylerin bakış açılarının, algılarının ve yaşadıkları olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreçtir. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle insan davranışını, içinde bulunduğu bağlam çerçevesinde derinlemesine incelemeyi amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41).

Bu kapsamda, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına (Case Study) uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, belli bir olgu ve durumu kendi bağlamı içinde anlamaya yöneliktir (Yıldırım & Şimşek, 2022, s.289-312). Bu desenin temel amacı, Trabzon'daki belirli grup okul öncesi öğretmenler üzerinden Montessori eğitim uygulamalarına dair bilgi, algı ve deneyimlerini derinlemesine anlamaktır. Bu yaklaşım ile Trabzon'daki Montessori öğretmenlerinin Montessori yaklaşımlarına dair bilgi düzeylerini ve uygulama deneyimlerinin incelenmesi nitel bir durum çalışmasıdır.

Araştırmanın katılımcılarını, 2024 yılı itibarıyla Trabzon ili Ortahisar ilçesindeki iki resmi ve üç özel okulda Montessori eğitim sertifikasına sahip Montessori eğitimi uygulayan on bir öğretmen ve bir usta öğretici olmak üzere on iki kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemle, belirli ölçütleri karşılayan durumlar çalışmaya dâhil edilir (Büyüköztürk vd., 2014: 90-91). Bu doğrultuda, araştırmaya dahil edilen katılımcıların Montessori eğitimi uygulayan okul ve kurumlarda görev yapma ölçütü esas alınmıştır.

Bu araştırmanın saha ön çalışması, Trabzon ili Ortahisar ilçesi odaklı yürütülmüştür. İlk olarak Ortahisar İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü yetkilileriyle yapılan görüşmeler sonucunda, ilçedeki hiçbir devlet okulunda Montessori programının müfredata entegre edilmediği tespit edilmiş; yalnızca bir Uygulamalı Anaokulu'nda belirli materyal ve uygulamaların bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu ön bulgu, devlet okulları düzeyinde uygulama yaygınlığının düşük olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya dâhil edilecek iki devlet okulu belirlenmiştir: bunlardan ilki, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulama potansiyeli nedeniyle tavsiye edilen okul olmuş; ikincisi ise rastgele seçim yöntemiyle belirlenmiştir. Özel okullara yönelik olarak, potansiyel uygulama alanlarını belirlemek amacıyla kurum yöneticileriyle telefonla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin amacı, okulların uygulama durumlarını, öğretmenlerin eğitim yeterliliklerini ve katılımcıların gönüllülük durumlarını tespit ederek asıl saha çalışması için örneklem havuzunu oluşturmaktır.

Görüşme yapılması uygun bulunan kurumlar kesinleştirildikten sonra, araştırmaya ilişkin resmi izin belgeleri ve etik onay formları okul müdürleri aracılığıyla öğretmenlere önceden iletilmiş ve araştırmanın amacı hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Bu ön hazırlığın ardından, katılımcıların ve okulların uygunluğuna göre okul ziyaretleri planlanmış ve belirlenen gün ve saatlerde her okul ziyaret edilmiştir. Görüşmeler, okul yöneticilerinin uygun gördüğü, sessiz ve dikkat dağınık unsurlardan uzak ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde katılımcı onayı alınarak ortalama 40 dakika ile bir saat arasında sürmüş ve tamamı dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasını takiben, tüm ses kayıtları eksiksiz biçimde çözümlenmiş ve Microsoft Word ortamına aktarılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon ilinde Montessori yaklaşımına yönelik uygulamalar yürüten ya da bu yaklaşıma aşina olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda devlet okullarında görev yapan beş öğretmen ile özel eğitim kurumlarında görev yapan altı öğretmen ve bir usta öğretici olmak üzere toplam on bir öğretmen ve bir usta öğretici ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu katılımcılar, Montessori uygulamalarının yerel bağlamdaki farklılıklarını ve karşılaşılan güçlükleri yansıtmak amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere, kurumlarında Montessori uygulamalarının yapılıp yapılmadığı, öğretmenlerin Montessori eğitimi alıp almadıkları, uygulama süreçlerinde karşılaştıkları durumlar, mesleki yeterlilik algıları, yaşadıkları zorluklar, modelin çocuk gelişimine etkilerine ilişkin gözlemleri ve Montessori ile geleneksel eğitim yaklaşımı arasındaki farklara yönelik değerlendirmeleri sorulmuştur. Tüm görüşme kayıtları, analiz aşamasında kullanılmak üzere ayrıntılı biçimde yazıya aktarılmış ve içerik analizine uygun hale getirilmiştir. Böylece, Trabzon'daki okul öncesi kurumlarında Montessori eğitiminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri sistematik biçimde derlenmiş ve araştırmanın veri seti bütüncül bir biçimde oluşturulmuştur.

1.4. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın saha çalışmalarında, veriler yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırmalarda en sık tercih edilen veri toplama tekniklerinden biri olan mülakat, katılımcıların deneyim, düşünce ve duygularını derinlemesine anlamaya olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Mülakat türleri arasında yarı yapılandırılmış mülakat özel bir öneme sahiptir. Bu tür mülakatlarda araştırmacı, önceden belirlenmiş sorulardan oluşan bir mülakat formu hazırlamaktadır; ancak görüşme sırasında katılımcının verdiği yanıtlara göre ek sorular sorabilir ve görüşmenin akışına göre esneklik kazandırabilir. Böylelikle hem belirli bir konu çerçevesinde sistematik bilgi toplanır hem de katılımcının kendini daha özgür biçimde ifade etmesine imkân tanınır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 148-150).

Araştırma amacına uygun olarak, yarı yapılandırılmış mülakat formu açık uçlu sorularla hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, araştırmacıya farklı katılımcıların yanıtlarını karşılaştırma olanağı sunarken, aynı zamanda derinlemesine veri toplama avantajı sağlamıştır. John W. Creswell'in de vurguladığı gibi, yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya hem odaklanmış hem de esnek bir yapı sunarak, katılımcıların deneyimlerine ilişkin zengin betimlemeler yapmasına olanak tanır (Creswell, 2013). Görüşme formu, ilgili literatür taraması ve Montessori pedagojisi alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınarak oluşturulmuş ardından pilot uygulamayla geçerlik ve güvenilirliği artırılmıştır.

Bu çalışmanın verileri, Trabzon ilindeki ilgili kurumlarda görev yapan ve çalışma grubunu teşkil eden on iki (N=12) uygulayıcı ile gerçekleştirilen derinlemesine ve yüz yüze mülakatlar vasıtasıyla elde edilmiştir. Görüşme sürecine başlamadan önce Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul onayı alınmış olup tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onay formları (rıza belgeleri) alınmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizliliklerini sağlamak amacıyla takma isimler kullanılmıştır.

Görüşmeler veri kalitesini maksimize etmek amacıyla katılımcıların görev yaptığı okullarda okul idaresi tarafından uygun görülen sakin ve dikkat dağınık unsurlardan arındırılmış ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Her mülakatın süresi minimum 30 dakika ile maksimum 60 dakika arasında değişmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra eksiksiz şekilde deşifre edilmiştir. Araştırma süreci, etik ilkelere titizlikle uyularak yürütülmüştür. Görüşme yapılan katılımcıların kimliklerinin gizliliğini sağlamak amacıyla, öğretmenler ve usta öğretici için özel bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Bu kodlamada, her katılımcı bir sembol ve yaş bilgisi ile eşleştirilmiştir. Öğretmen için (Ö), Usta Öğreticiler için (UÖ) kısaltması kullanılmıştır. Bu çerçevede katılımcılar sıra numarası ve yaş bilgileri aşağıdaki gibi kodlanmıştır: Öğretmen Ö1-42 (öğretmen sıra no 1, yaş 42), Ö2-43, Ö3-27, Ö4-31, Ö5-27, Ö6-37, Ö7-35, Ö8-33,

Ö9-41, Ö10-40, Ö11-25, UÖ1-27 (usta öğretici sıra no 1, yaş 27) gibi kodlamalar kullanılmıştır. Görüşme verileri, kişisel bilgilerin korunması için güvenli bir ortamda saklanmıştır.

Mülakatlar aracılığıyla toplanan nitel veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analiz (descriptive analysis) yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin sistemli bir şekilde özetlenmesive yorumlanması sürecini içerir. Bu yöntem araştırmacıya katılımcı görüşlerini doğrudan alıntılarla destekleyerek bulguları anlamlandırma gözlemlenen olgular arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları çalışmanın kuramsal çerçevesiyle güçlü bir şekilde ilişkilendirme imkânı tanır (Yıldırım & Şimşek, 2018: s.239-240). Betimsel analiz, toplanan verileri, önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetleme, düzenleme ve yorumlama sürecini içerir. Bu yaklaşımda, elde edilen veriler araştırma sorularına veya görüşme sorularına göre organize edilebilir. Analiz sürecinde, katılımcıların görüşlerini doğrudan yansıtmak amacıyla sık sık alıntılara yer verilir. Bu yöntemle amaç, bulguları düzenlenmiş, yorumlanmış ve açık bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, veriler ilk olarak sistematik bir şekilde betimlenir, ardından açıklamalar ve yorumlar yapılarak neden-sonuç ilişkileri incelenir ve belirli sonuçlara ulaşılır. Kısaca, betimsel analiz şu dört ana aşamadan oluşur:

1. Betimsel analiz için çerçeve oluşturma: Verilerin analiz edileceği ana tema ve alt temaların belirlenmesi.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Toplanan verilerin bu temalara göre kodlanması.
3. Bulguların tanımlanması: Kodlanan verilerin, doğrudan alıntılarla desteklenerek betimlenmesi.
4. Bulguların yorumlanması: Elde edilen bulguların ilgili literatür ve araştırmanın kuramsal çerçevesi ışığında açıklanması ve anlamlandırılması.

Bu dört aşama betimsel analizin sistematik ve anlamlı biçimde yürütülmesini sağlar. Araştırmacı elde ettiği bulguları yalnızca özetlemekle kalmaz aynı zamanda yorumlayarak anlamlı sonuçlar çıkarır (Yıldırım & Şimşek, 2018: s.239-243).

1.5. Araştırma Örnekleme- Çalışma Grubu

Bu çalışmada, nitel çalışmaların doğası gereği derinlemesine ve zengin bilgi elde etme amacıyla amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, rastgele seçimden farklı olarak, araştırmanın amacına ve problem durumuna en uygun, bilgi bakımından zengin birey ve durumların seçilmesini esas alan bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2018: s.117-119). Bu yaklaşım, araştırmacının olayları ve olguları anlamlı bir biçimde analiz etme olanağını maksimize eder.

Bu genel çerçevede, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklemenin alt türlerinden biri olan Ölçüt Örnekleme (Criterion Sampling) tekniği tercih edilmiştir. Bu strateji, çalışmaya dahil edilecek bireylerin önceden belirlenmiş bir dizi temel kriteri karşılamasını gerektirir (Büyüköztürk vd., 2014, s.90-91). Bu doğrultuda katılımcı seçimi için belirlenen temel ölçütler; resmi olarak Montessori eğitimi uygulayan okul ve kurumlarda görev yapıyor olma ve ilgili Montessori eğitim sertifikasına sahip olma şartlarıdır. Bu seçim, araştırmanın konusunu oluşturan deneyim ve görüşlere sahip uygulayıcılara ulaşarak veri derinliğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamıştır.

Bu doğrultuda Trabzon ilindeki iki devlet ve üç özel okul öncesi kurumlarda görev yapan 11 öğretmen, bir usta öğretici olmak üzere Montessori eğitim modline ilişkin sertifikaya sahip, belli deneyim ve bilgiye sahip 12 kişi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların seçiminde Montessori uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyi, görev yaptıkları kurum türü, mesleki deneyimleri dikkate alınmıştır.

1.6. Araştırmada Karşılaşılan Güçlük ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, Trabzon ilindeki Montessori eğitim uygulamalarını öğretmen görüşleri üzerinden incelemiş olup sürecin doğası gereği bazı güçlük ve sınırlılıklarla karşılaşmıştır. Çalışmanın en önemli sınırlılığı, örneklem grubunun kısıtlılığıdır. Araştırma, Trabzon'daki devlet ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan Montessori eğitim sertifikasına sahip 12 öğretmenin görüşleriyle sınırlı kalmıştır. Bu durum, elde edilen bulguların daha geniş bir örnekleme veya farklı illerdeki uygulamalara genellenmesini kısıtlamaktadır. Bir diğer önemli sınırlılık ise veri toplama sürecinin kapsamıdır. Sadece yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılması, gözlem veya anket gibi ek yöntemlerin olmaması nedeniyle konunun farklı boyutlarının derinlemesine incelenmesini engellemiştir. Tezin tamamlanması için belirlenen zaman kısıtlaması, saha çalışmasının daha uzun süreli ve kapsamlı gözlemleri içermesine olanak tanımamıştır. Araştırmanın önemli bir sınırlılığı da katılımcıların sahip olduğu Montessori eğitim sertifikalarının süresi ve içeriğiyle ilgilidir. Görüşme yapılan bazı uygulayıcıların aldığı eğitim sürelerinin, uygulamanın derinlemesine hayata geçirilmesi için yetersiz sayılabilecek bir hafta ile on beş gün gibi kısa periyotlarla sınırlı olması, elde edilen verilerin ve uygulamaya dair görüşlerin kuramsal yeterlilik açısından yorumlanmasını gerektirmektedir.

1.7. Literatür Özeti

Bu bölümde, Montessori eğitim modeli üzerine ulusal ve uluslararası alanyazında yapılmış çalışmalar, tezin ana konusu bağlamında incelenmektedir. Montessori eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine odaklanan bu çalışmaların incelenmesi, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmakta ve Trabzon'daki uygulamalara dair yapılacak değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle son yıllarda, okul öncesi eğitim yaklaşımlarının ve bu yaklaşımların

çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve motor becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yoğunlaşmıştır. Aşağıda, bu alandaki öne çıkan araştırmaların bulguları tematik olarak sunulmaktadır.

Ulusal düzeyde yürütülen çalışmalar, Montessori eğitiminin çocukların gelişim alanları üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmektedir. Montessori eğitiminin çocukların bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki etkilerine dair çeşitli bulgulara rastlanmaktadır. Bu bulgular, genel olarak Montessori yaklaşımının bu alanlarda olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Öncelikle, Montessori eğitiminin, çocukların bilişsel ve yaratıcılık becerileri üzerindeki olumlu etkileri birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Şahintürk'ün (2012) deneysel çalışması, Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde Kaza (2021), Montessori eğitimi alan öğrencilerin MEB programına devam edenlere göre yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yücesan'ın (2017) araştırması da bu bulguları destekleyerek, Montessori okullarına devam eden çocukların problem çözme becerilerinin devlet okullarına gidenlere göre daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Durkaya'nın (2019) sezgisel matematik yetenekleri üzerine yaptığı çalışmayla pekişmektedir; Montessori yaklaşımıyla eğitim alan çocukların sezgisel matematik becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, Çakır'ın (2018, 2022) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmalar da Montessori temelli STEM etkinliklerinin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme gibi üst düzey becerileri olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, Özbey'in (2023) çalışması, Montessori öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerini somut deneyimlerle ve bireysel öğrenme süreçlerine odaklanarak desteklediklerini ortaya koymaktadır. Ancak, Dedeoğlu'nun (2018) çalışması bilişsel gelişimde kontrol grubu (MEB programı) lehine bir farklılaşma olduğunu göstererek, konunun farklı yönlerini ortaya koymaktadır.

Montessori eğitiminin çocukların fiziksel ve günlük yaşam becerileri üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Bayer (2015) ve Veli'nin (2020) çalışmaları, Montessori eğitiminin çocukların öz bakım ve günlük yaşam becerilerini geliştirmede, MEB programına göre daha etkili olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, Ay'ın (2019) kaba motor becerilere dair bulguları, Montessori sınıfında nesne kontrol becerilerinin daha iyi olduğunu, ancak geleneksel sınıfta lokomotor becerilerin daha iyi geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu, farklı eğitim yaklaşımlarının motor gelişim üzerinde farklı etkiler yaratabileceğine işaret etmektedir.

Sosyal beceriler ve duygusal gelişim alanında, Montessori eğitiminin öz düzenleme ve olumlu duygular üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır. Yavuz'un (2019) çalışması, Montessori eğitimi alan çocukların öz düzenleme becerilerinin olumlu duygu alt boyutunda geleneksel eğitim alanlara göre daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Turgut (2021) da Montessori öğrencilerinin öz düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin MEB programındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Gündoğdu'nun (2021) araştırması ise hem Montessori hem de MEB

programlarının çocukların farklı kùltùrlere bakış açıları ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki sağladığını belirtmektedir.

Farklı eğitim yaklaşımlarının karşılaştırmalı analizine odaklanan çalışmalar da yürütölmüştür. Bu bağlamda özellikle Montessori'nin diğér eğitim modelleriyle (MEB, Reggio Emilia, Waldorf, Highscope vb.) karşılaştırıldığı çalışmalar ele alınabilir. Montessori'nin, okul olgunluğu (Bölböl, 2017; Yavuz, 2019) ve öz-düzenleme becerileri (Turgut, 2021) gibi konularda diğér yaklaşımlara göre daha etkili olduğuna dair bulgulara yer verilebilir. Farklı yaklaşımların, sanat eğitimi (Yıldırım, 2018), aile katılımı (Özgen, 2019) ve çevresel farkındalık (Alparslan, 2019) gibi konularda nasıl farklılaştığı gösterilerek, Montessori'nin her alanda üstün olmadığına dair bulgular da objektif bir şekilde sunulabilir.

Son olarak, Montessori eğitimi uygulamasına yönelik yürütölen çalışmalar da öğretmen ve ortam yeterlilikleri ele alınmıştır. Alparslan'ın (2019) öğretmen ve program yetersizliğine işaret eden bulguları, Kanbur'un (2012) fiziksel ortam eksiklikleri hakkındaki tespiti ve Yücel'in (2022) iç mekân tasarımı önerileri bu başlıkta bir araya getirilebilir. Eğitim politikaları ve farkındalık temasında Altay'ın (2023) alternatif yaklaşımların MEB programına yansımadağı yönündeki bulguları ile Çakmak'ın (2019) öğretmen adaylarının bu yaklaşımlar hakkındaki düşük farkındalık düzeyine dair çalışması tartışılabilir.

Ulusal literatürdeki bu bulgular, Montessori eğitiminin Türkiye'deki uygulamalarında hem kazanımları hem de zorlukları olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Montessori eğitiminin farklı kùltürlerde ve ölkelerde nasıl uygulandığına dair bir çerçeve sunmak, küresel deneyimlerden yararlanarak ulusal uygulamalarımıza katkı sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, Montessori eğitiminin farklı kùltürel ve kurumsal bağlamlarda uygulanabilirliğini ve bu uyarlamaların çocuk gelişimine katkılarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda Montessori'nin evrensel bir felsefe olmasının yanı sıra, yerel bağlamlara da başarıyla entegre edilebileceğı görölmektedir. Abiodun'un (2024) Kenya'daki çalışması, Montessori ilkelerinin yerel kùltürel normlara uyarlanmasının öğrencilerin eğitim deneyimini zenginleştirdiğini ve kùltürel miraslarıyla daha derin bir bağ kurmalarını sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, Montessori'nin evrensel bir model olmasının yanı sıra yerel bağlamlara da uyum sağlayabileceğini kanıtlamaktadır.

Montesorri eğitimin niteliğı ile öğretmen rolü ve mesleki yeterlik üzerine yapılan çalışmalar da mevcuttur. Zira Montessori eğitiminin kalitesi, doğrudan öğretmen profesyonelliğı ve etkili denetim stratejilerine bağlıdır. Fadhilah ve Supriyanto (2024) ile Zhe ve Jingyu (2023) gibi araştırmacılar, öğretmen eğitiminin geliştirilmesi, değerlendirme sistemlerinin iyileştirilmesi ve öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesinin, yaklaşımın başarısı için kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Diğer yandan Montessori yaklaşımı, yalnızca felsefi bir temel sunmakla kalmaz, aynı zamanda somut akademik kazanımlar da sağlamaktadır. Nwabuwe ve Osagiede (2023) tarafından Nijerya’da yürütülen bir çalışma, Montessori’nin erken çocukluk döneminde fen bilimleri öğretiminde geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama zorlukları ve çözüm önerileri bağlamında uluslararası alandaki çalışmalar, Montessori eğitiminin yaygınlaşmasının önündeki engelleri de aydınlatmaktadır. Hien (2024), Vietnam’da yetersiz eğitilmiş öğretmen, yüksek öğrenim ücretleri ve yaklaşım hakkındaki yanlış algıların temel sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, eğitim politikaları ve finansal destek gibi yapısal düzenlemelere olan ihtiyaca işaret etmektedir. Sonuç olarak, uluslararası literatür, Montessori’nin dünya genelindeki farklı eğitim sistemleri için güçlü ve uygulanabilir bir yöntem olduğunu teyit etmektedir. Ancak bu yöntemin etkinliği, uygulandığı ülkenin veya bölgenin kültürel uyarlamalarına, öğretmen yeterliliklerine ve genel eğitim politikalarına bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Montessori eğitimine yönelik ulusal ve uluslararası literatür, bu yaklaşımın okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Uluslararası çalışmalar (Abiodun, 2024; Hien, 2024; Li ve Zhao, 2023), Montessori yönteminin farklı kültürel ve kurumsal bağlamlara başarıyla uyarlanabildiğini ve bu uyarlamaların çocukların öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Kenya, Endonezya, Çin, Vietnam ve Nijerya gibi farklı ülkelerde yürütülen araştırmalar, Montessori eğitiminin bireysel gelişimin yanı sıra kültürel değerlerle bütünleşmeyi de teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Türkiye’de yapılan araştırmalar da Montessori yönteminin çocukların motor gelişim becerilerini, öz bakım alışkanlıklarını, problem çözme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediğini teyit etmektedir. Ancak bazı çalışmalar, Montessori eğitimi alan çocuklarda davranış problemlerinin daha fazla görülebildiğini, buna karşılık öz-düzenleme ve akademik benlik saygısı gibi alanlarda belirgin bir ilerleme kaydedildiğini belirtmektedir. Bu bulgular, Montessori’nin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) programına kıyasla daha etkili olduğu sonucunu desteklemekle birlikte, bu farklılığın eğitim ortamlarının tasarımı, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ve programlar arası uyum gibi faktörlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Montessori eğitimi, okul öncesi dönemde çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen güçlü bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bu yöntemin etkinliğinin sürdürülebilirliği için eğitim ortamlarının bu felsefeye uygun şekilde tasarlanması, öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve resmi programlarla uyumunun sağlanması yönünde daha kapsamlı düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu tez çalışması, mevcut literatürdeki genel değerlendirmelerin ötesine geçerek, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Deneyimine Sahip Öğretmenlerin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma: (Trabzon İli Örneği)” başlığıyla spesifik ve bölgesel bir odaklanma sunmaktadır. Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu araştırma sadece Trabzon ilindeki Montessori uygulamalarını derinlemesine inceleyerek, şehrin yerel eğitim dinamikleriyle Montessori eğitiminin etkileşimini

ayrıntılı bir şekilde analiz etme fırsatı sunmaktadır. Çalışma, Montessori eğitimi uygulayan öğretmenlerin görüşlerini merkeze alarak, yöntemin etkinliğini ve karşılaşılan zorlukları doğrudan uygulayıcı bakış açısından değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, sadece teorik çıkarımlar sunmakla kalmayıp, uygulamaların iyileştirilmesi için somut öneriler geliştirmeye imkân tanımaktadır. Ayrıca, devlet ve özel okullar arasındaki Montessori eğitimi uygulamalarının ve etkinlik farklılıklarının karşılaştırılması, tezin diğer çalışmalardan ayrılan önemli bir yönüdür. Bu kapsamlı analizle, Trabzon'daki Montessori eğitim uygulamalarının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenerek, bu alandaki gelecek araştırmalar için sağlam bir zemin oluşturulması hedeflenmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Montessori eğitim modeli, yalnızca bir öğretim tekniği veya sınıf düzeni önerisi değil; insan doğasına, öğrenmeye, çevreye ve topluma ilişkin belirli bir felsefi, bilimsel ve pedagojik yaklaşımı bir araya getiren bütüncül bir eğitim sistemidir. Bu nedenle modelin anlaşılabilmesi hem Montessori'nin entelektüel birikiminin hem de yöntemin beslendiği kuramsal yapıların derinlemesine incelenmesini gerektirir. Montessori pedagojisinin temelini oluşturan kavramlar “duyarlılık dönemleri, emici zihin, özgürlük, düzen, hazır çevre, bağımsızlık” çocuğu pasif bir öğrenen değil, kendi gelişiminin aktif öznesi olarak ele alan bir insan felsefesine dayanmaktadır (Montessori, 2015: 10–15). Bu yaklaşım, Rousseau'nun doğaya uygunluk ilkesinden, Pestalozzi ve Froebel'in çocuğun bütünsel gelişimine yönelik görüşlerinden, Dewey'in deneyime dayalı eğitim anlayışından ve dönemin deneysel psikoloji çalışmalarından izler taşır. Bu nedenle Montessori yöntemi, pedagojik olduğu kadar epistemolojik ve ontolojik bir temel üzerine inşa edilmiş özgün bir eğitim paradigması niteliği taşır.

Kuramsal açıdan bakıldığında Montessori pedagojisinin hem eğitim biliminin hem de sosyal bilimlerin farklı yönleriyle temas ettiği görülür. Yapılandırmacı yaklaşımla örtüşen öğrenme süreçleri, çocuğun aktif katılımını merkeze alan bilişsel gelişim kuramlarıyla ilişkilidir (Lillard, 2011: 18–22). Bununla birlikte Montessori modeli, yalnızca bireysel gelişime odaklanan psikolojik bir sistem değil; aynı zamanda toplumsal düzenin, kültürel aktarımın ve eşitsizlik tartışmalarının merkezinde yer alabilecek sosyolojik bir boyuta da sahiptir. Nitekim eğitim sosyolojisinde işlevselci yaklaşım, Montessori'nin özgürlük–sorumluluk dengesi ve toplumsal uyumu destekleyen yönlerini açıklamada önemli bir kuramsal zemin sunarken; çatışmacı yaklaşım ise Montessori yönteminin erişilebilirlik, kültürel sermaye ve toplumsal eşitsizlikle ilişkisini değerlendirmede eleştirel bir perspektif sağlar (Bowles & Gintis, 1976: 41–45; Bourdieu, 1986: 244–248). Bu doğrultuda bu bölümde Montessori eğitim modelinin felsefi kökenleri, pedagojik bileşenleri, kuramsal çerçevesi ve toplumsal yansımaları bütüncül biçimde ele alınarak yöntemin hem bilimsel temelleri hem de sosyolojik konumu açıklanacaktır.

2.1. Montessori Felsefesinin Kökenleri ve Entelektüel Temelleri

XX. yüzyılın başları, Avrupa'da yalnızca siyasal değil, kültürel alanda da köklü değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Pozitivizmin etkisini yitirmesiyle birlikte insani değerlere dönüş

başlamış, bu eğilim felsefe, edebiyat ve sanat gibi alanlarda kendini göstermiştir. İtalya da bu dönüşümden payını almış ve pozitivizme karşı gelişen tepkiler, özellikle 20. yüzyılın ilk yarısının en önemli İtalyan filozoflarından Benedetto Croce'nin idealist düşünceleri aracılığıyla şekillenmiştir. Croce, tarihi ve sanatı birbirine bağlayan bir felsefi sistem kurarak, bilgi edinmede tarihe ayrıcalıklı bir yer vermiş ve "tin" kavramını merkeze almıştır. Croce'nin düşüncesine göre, tin durağan bir varlık değil, aksine sürekli gelişen bir süreçtir ve tarihselcilik öğretisi de bu anlayışa dayanmaktadır (Tunalı, 1973: 4–6). Bu düşünce atmosferi, yalnızca felsefi tartışmalarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda eğitim alanında da yenilikçi yaklaşımların doğmasına zemin hazırlamıştır. İtalya'da Nietzsche'nin romantik ve atılımcı felsefesinin yaygınlaşması, eylemin önemini vurgulayan aktivizm kültürünün temelini oluşturmuştur. Bu süreçte Montessori, aktivizm kültürünün hümanist bir temsilcisi olarak eğitim anlayışını geliştirmiştir. Montessori'ye göre, hayat sürekli bir akış ve değişim içerisinde; bireyin gelişimi ve mükemmelliği, ancak aktif bir öğrenme süreciyle mümkündür. Ona göre, çocuğun çevresinde kendini özgürce ifade edebileceği bir ortam oluşturulursa, öğrenme süreci doğal ve etkili hale gelir. Montessori'nin eğitim yaklaşımı, geleneksel öğretim yöntemlerine radikal bir alternatif sunmuştur. O dönemde çocuklara okuma ve yazma öğretimi, katı kurallara dayanan bir süreçti ve ezbere dayalı öğrenme teşvik edilmekteydi. Montessori ise, çocukların doğal eğilimlerini gözlemleyerek onların duyuşal deneyimlerle öğrenebileceğini keşfetmiştir. Bu doğrultuda, zımpara kâğıdından harfler keserek çocukların dokunma duyuşlarını harekete geçirmiş ve yazmayı öğretmede geleneksel yöntemleri altüst etmiştir. Onun yöntemiyle birçok çocuk kısa sürede okuma-yazma öğrenmiş ve bu süreçte 'yazı patlaması' olarak adlandırılan bir öğrenme devrimi yaşanmıştır (Durakoğlu, 2010: 32-33). Montessori'nin eğitim anlayışı, sadece İtalya'da değil, dünya genelinde büyük yankı uyandırmış ve birçok ülkenin eğitim sistemine ilham vermiştir. Onun çocuğa özgürlük tanıyan ve bireysel gelişimi esas alan metodu, zamanla geleneksel eğitim anlayışına meydan okumuş ve eğitimde bir paradigma değişimi yaratmıştır. Montessori'nin etkisi günümüzde de sürmekte ve onun yöntemleri birçok ülkede modern eğitim yaklaşımlarının temel taşlarından biri olmaya devam etmektedir.

Montessori Metodu, eğitimde bireysel gelişimi ve özgürlüğü temel alan bir yaklaşım olup, birçok felsefi akımdan beslenmiştir. Realizm, Naturalizm ve Pragmatizm gibi akımlar, eğitimde yenilikçi düşüncelerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Realizm somut gerçekliğe önem verir. Örneğin güneş sisteminde kaç tane gezegenin olduğu bellidir. Realizm evrende gözlemcinin bilincinden bağımsız bir gerçekliktir. Epistemolojik olarak realizm somutluğun akıl ve beş duyu organıyla öğrenilebileceğine inanır. Bu bağlamda dış dünya nesnel yollarla öğrenilebilir. Pragmatizm gerçekliğin sürekli değişim içerisinde olduğunu söyler. Ontolojik olarak gerçekliğin temelini değişim oluşturur. Bu değişim de deneyimlere bağlıdır. Bu bağlamda gerçeklik bireylere göre değişebilir. Pragmatizme göre eğitimin amacı gerçeklik değiştiğinden ve bireye bağlı olduğundan sürekli değişir. Eğitim bireyi yaşama hazırlamaz yaşamın kendisini bireye sunar. Pragmatik felsefede öğrenci merkezli eğitim söz konusudur. Natüralizm

doğanın kendisini tek gerçeklik olarak kabul eder. Epistemoljik olarak bilginin kaynağı doğadır. Doğa bilgiyi insanlara sunar. Sadece gözlemlemek ve duyu organlarıyla doğayı algılamak yeterlidir. Natürallizme göre eğitimin amacı insanı doğasına göre yetiştirmektir. İnsanların ilgi ve yeteneklerine göre demokratik ortamda eğitimin sağlanmasını önerir. Doğa ile insan arasındaki ilişkiyi kuracak Fizik, Kimya, Biyoloji, Sosyoloji gibi sosyal bilimlerdir (<https://avys.omu.edu.tr>).

Bu felsefi akımlar, Montessori'nin eğitim anlayışının temellerinde etkili olmuş, özellikle Jean Jacques Rousseau'nun "Emile" adlı eserinin, eğitimde doğaya uygunluk ve bireysel gelişimi savunan görüşleri, Montessori'nin pedagojik anlayışını şekillendirmiştir (Durakoğlu, 2010: 36).

Montessori, eğitimin bilimsel temellere dayandırılması gerektiğini savunmuş ve çocukların doğal gelişim süreçlerine saygı gösterilmesini önermiştir. Bu doğrultuda, Montessori'nin eğitim anlayışında pozitivizm ve bilimsel düşüncelerle manevi değerlerin birleşimi, özgün bir pedagojik yaklaşım oluşturmuştur. Montessori'nin pedagojik yaklaşımının başlangıç noktası, çocuğun kendiliğinden tepkilerinin gözlemlenebileceği ve gerçek bilimsel çocuk psikolojisinin ortaya konulabileceği şekilde özgür bırakıldığı bir programdır (Montessori, 2016: 32). Jean Jacques Rousseau'nun düşüncelerinden etkilenip eğitimde devrim yapan Montessori özgün öğrenmeyle sunduğu alternatif eğitim metodunda hiçbir şekilde zihinsel başarı kaygısı yoktur. Her çocuk farklıdır ve bir eğitimin başarı kriteri çocuğun ne kadar mutlu olduğu ile ilgilidir (Yeşil, 2021: 9).

Deneysel psikolojinin kurucusu olan Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920), modern psikolojinin kurucularındandır. Montessori, eğitim modelini oluştururken Wundt'un deneysel psikoloji yaklaşımından da yararlanmış (Montessori, 2016: 36).

Maria Montessori ile aynı dönemde yaşayan diğer aktivist John Dewey olup eğitimde toplumsal boyutun önemli olduğunu vurgulamış ve okulun toplumsal bir model olması gerektiğini savunmuştur. Montessori ise, bireysel gelişimi ön planda tutarak, çocuğun doğal düzenine uygun bir öğrenme ortamının oluşturulmasını savunmuştur. Dewey'e göre eğitim, toplumla uyumlu olmalı ve sosyal sorumlulukları geliştirmelidir; Montessori ise, çocuğun içsel motivasyonları ve doğal gelişimi doğrultusunda bireysel öğrenme süreçlerine odaklanmıştır (Durakoğlu, 2010: 40).

Montessori'nin pedagojik anlayışında, Johann Heinrich Pestalozzi ve Friedrich Wilhelm Froebel'in etkisi de büyüktür. Pestalozzi, çocuğun yalnızca zihinsel değil, manevi gelişimini de önemsemiş ve doğal gelişim süreçlerine saygı gösterilmesini savunmuştur. Öğretmenin yalnızca entelektüel değil aynı zamanda kalbe dokunan olması gerektiğini ifade etmiştir. Pestalozzi'ye göre eğitim "ruhların temasıdır" ve öğretmen çocuklara "saygı ve sempati" duyması gerekmektedir (Montessori, 2016: 43). Montessori, bu anlayışı benimsemiş ve çocukların kendi hızlarında öğrenmelerini teşvik etmiştir. Her çocuk aynı anda ve hızda öğrenmez (Cizdan, 2021: 13). Froebel ise, eğitimde özgürlüğün ve yaratıcı etkinliklerin önemini vurgulamış ve Montessori, onun

eğitimdeki “oyun” anlayışını kendi metodunda, çocukların doğal ihtiyaçlarına dayalı bir biçimde şekillendirmiştir (Atuf, 1932: 183). Montessori’nin pedagojik anlayışının bir diğer önemli etkisi de Rus düşünürü Lev Tolstoy’dur. Tolstoy, çocukların özgürce öğrenmeleri gerektiğini savunmuş ve okul sistemlerinin çocukların doğal gelişimlerini engellediğini belirtmiştir (Aytaç, 1972: 279-280). Montessori, benzer şekilde çocukların kendi başlarına öğrenmelerini desteklemiş, ancak Tolstoy’un eğitimdeki toplumsal eşitlik anlayışına karşılık, Montessori bireysel gelişimi ön plana çıkarmıştır (Aytaç, 1972: 278-279).

Sonuç olarak, Montessori’nin eğitim metodu, bireysel gelişim, özgürlük ve doğal öğrenme süreçlerini ön plana çıkaran bir yaklaşımdır. Bu metodun temelleri, Rousseau, Dewey, Pestalozzi, Froebel ve Tolstoy gibi önemli düşünürlerin eğitim anlayışlarından beslenmiş, ancak Montessori’nin özgün pedagojik perspektifiyle çağdaş eğitim sistemlerinde etkili bir şekilde uygulanmıştır.

2.1.1. Maria Montessori’nin Hayatı ve Eserleri

Maria Montessori, 31 Ağustos 1870’te İtalya’nın Ancona eyaletine bağlı Chiaravalle şehrinde dünyaya gelmiştir. Babası muhasebeci, annesi ise iyi eğitim görmüş bir kadındır. Babasının karşı çıkmasına rağmen Papa XIII. Leo’nun desteğini de alarak İtalya’da tıp fakültesine giren ilk kadın öğrenci olmuş ve 1896 yılında Roma Tıp Fakültesi’nden mezun olarak ülkenin ilk kadın tıp doktoru unvanını kazanmıştır (Gözübüyük Tamer, 2022; Karademir ve Ertör, 2022: 6; Montessori, 2016: 1; Montessori, 2015: 11). Mezuniyetinin ardından hem muayenhanesinde hastalarına hizmet vermiş hem de asistan doktor olarak çalışmış, özellikle kadınlar ve çocuklarla ilgilenmiştir.

Maria Montessori’nin yaşamı, 19. yüzyılın ortalarında Avrupa’da güçlenen milliyetçilik hareketlerinin etkisiyle İtalya’nın birleşme sürecini başlattığı dönemin siyasal ve toplumsal gelişmelerinden bağımsız düşünülemez. Bu süreçte, Piemonte Kralı Vittorio Emanuele ve Başbakan Conte di Cavour’un girişimleriyle Avusturya ve Katolik Kilisesi’nin etkisi zayıflatılmıştır. Fransa’nın da desteğiyle 1859’da kazanılan savaşın ardından İtalya, 1870’te Roma’nın da katılımıyla birleşik bir krallık haline gelmiştir (Üçok, 1978: 124-129). Ancak, milli birliğin sağlanmasının ardından gelen sömürgecilik arayışları, Birinci Dünya Savaşı sonrasında gerçekleşmeyen vaatler, ekonomik krizler ve işçi sınıfı hareketleri ülkede siyasi istikrarsızlığa yol açmıştır. Bu çalkantılı ortamda, Benito Mussolini liderliğindeki Faşist Parti 1922’de iktidara gelerek demokratik kurumları feshetmiş ve otoriter bir rejim kurmuştur (Armaoğlu, 1983: 171; Sander, 2003: 25).

Bu tarihi değişimler ve siyasal çalkantılar, Montessori’nin akademik faaliyetlerini de doğrudan etkilemiştir. Faşist rejimin baskıcı uygulamaları nedeniyle çalışmalarına devam edemeyen Montessori, daha çok kitap yazımına yönelmiştir.

Otoriter rejim, Montessori okullarındaki çocukların Faşist Gençlik Örgütü'ne katılmasını istemiştir. Ancak Montessori buna karşı çıkınca, tüm Montessori okulları bir gün içinde kapatılmıştır (Pollard, 1996). Bu olaylar üzerine İspanya'ya, ardından iç savaş nedeniyle Hollanda'ya gitmek zorunda kalan Montessori, 1939'da da Hindistan'a sürgüne gitmiştir (Pollard, 1996). Bu sürgün yıllarına rağmen eğitim anlayışını yaymaya devam eden Montessori, Hindistan'da kurslar düzenlemiş ve bir dönem Mahatma Gandhi'nin eğitim danışmanlığını yapmıştır.

Montessori'nin pedagojik katkıları, tıp ve doğa bilimlerindeki eğitiminden beslenmiştir; ancak asıl ivmeyi çocuk gelişimi üzerine yaptığı çalışmalarla kazanmıştır. 1899'da zihinsel engelli çocuklar için açılan bir okulun idareciliğine atanmasıyla eğitim alanına yönelmiş, bu çocukların uygun yöntemlerle gelişim gösterebileceğini kanıtlamıştır (Yeşil, 2021: 8; Topbaş, 2004: 23). Elde ettiği deneyimleri normal gelişim gösteren çocuklara da uygulamış ve 1907'de Roma'nın San Lorenzo mahallesinde açtığı ilk "Çocuklar Evi" (Casa dei Bambini) ile devrim niteliğinde bir adım atmıştır (Pollard, 1996: 7–9). Montessori metodu, kısa sürede İtalya, İsviçre, Çin, Hindistan, Rusya gibi birçok ülkede kabul görmüş ve uygulamaya konulmuştur (Pollard, 1996: 42–43).

Montessori yalnızca pedagojik çalışmalarıyla değil, toplumsal meselelerdeki duruşuyla da dikkat çekmiştir. Kadınların iş hayatındaki haklarını savunmuş, ücret eşitliğini dile getirmiş ve feminist hareketlere destek vermiştir (Pollard, 1996: 21–22).

Yaklaşık elli yıllık akademik ve pedagojik kariyerinde birçok eser kaleme alan Montessori'nin ilk kitabı, yönteminin temel ilkelerini ortaya koyduğu *Çocuklar Evindeki Çocuk Eğitimi İçin Uygulanan Bilimsel Pedagoji Metodu*'dur (Pollard, 1996: 33). Daha sonraki eserlerinde ise farklı konulara odaklanmıştır: *Pedagojik Antropoloji* adlı çalışmasında insan doğasının eğitim süreçlerinde göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır (Durakoğlu, 2010: 22). *İlkokullarda Kendi Kendine Eğitim* isimli kitabında ise kendi kendine öğrenme sürecinde duyuların eğitime dikkat çekmiştir (Durakoğlu, 2010: 23). Montessori'nin diğer önemli eserleri arasında Bilimsel Pedagojinin El Kitabı (1921) ve Çocukluğun Sırrı (1938) yer almaktadır (Durakoğlu, 2010; Montessori, 2020). Hindistan'daki deneyimlerine dayanarak kaleme aldığı *Emici Zihin* (1949), eğitimin insanlık için bir gelişim aracı olabileceğini ortaya koyan yapıtlarından biridir (Durakoğlu, 2010; Montessori, 2015). Ölümünden iki yıl önce yayımlanan *Çocuğun Keşfi* (1950) ise Montessori metodunun tarihçesini, uygulama tekniklerini ve felsefesini sistematik bir biçimde açıklamaktadır (Durakoğlu, 2010; Montessori, 2016).

Montessori, çalışmalarında eğitimin yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda dünya barışının tesis edilmesi için de en etkili araç olduğunu savunmuştur. Ona göre çocukların özgür ve demokratik bir ortamda eğitilmesi, insanlığın iyiye gitmesi için zorunludur (Montessori, 2016: 12). 1949'da Nobel Barış Ödülü'ne aday gösterilen Montessori, 1952'de Hollanda'da vefat etmiştir.

Bugün hâlâ Montessori pedagojisi dünyanın pek çok ülkesinde uygulanmaya devam etmekte, eğitimin barışa hizmet eden evrensel bir güç olduğu görüşünü yaşatmaktadır.

2.1.2. Maria Montessori'nin İnsan Anlayışı ve Çocuk Felsefesi

Eğitim, yalnızca bireye belirli bilgi ve becerilerin kazandırılması süreci değil, aynı zamanda onun kişiliğinin gelişimini de hedefleyen çok yönlü bir etkileşim alanıdır. Bu anlayış, modern eğitimin temelini oluşturan pek çok pedagojik yaklaşımda kendisini gösterir. Bu yaklaşımlardan biri de Maria Montessori'nin geliştirdiği Montessori eğitim modelidir. Montessori'nin eğitim anlayışı, onun insan doğasına ilişkin görüşleriyle doğrudan ilişkilidir. Ona göre, eğitimin en temel amacı bireyin kişiliğini ideal bir biçimde geliştirmek olup bu hedefe ulaşmak, ancak insanın doğasını derinlemesine anlamakla mümkündür.

Montessori, insanı biyolojik bir varlık olarak ele almakla birlikte onu yalnızca fizyolojik bir bütünlük içerisinde değerlendirmez. İnsan, onun pedagojik yaklaşımında dinamik, değişken ve potansiyel taşıyan bir varlık olarak konumlandırılır. Montessori, insanın doğasını anlamlandırma sürecinde bilimsel verilere başvurur ve bu doğrultuda özellikle biyolojik bilimlerden faydalanır. Bu yönüyle Montessori'nin insan anlayışı bilimsel bir temel üzerine kuruludur.

Montessori'ye göre insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biri onun sınırsız bir uyum sağlama yeteneğine sahip olmasıdır. Hayvanlar kalıtsal içgüdülerle donatılmış, belirli davranış kalıplarıyla sınırlanmışken; insan değişime açık, çevresine adapte olabilen ve alışkanlık geliştirebilen bir varlıktır. Bu görüş, bireyin çevresine göre şekillenebileceği ve karakterini yaşadıklarıyla oluşturabileceği düşüncesini ortaya koyar.

Eğitim insanda kendiliğinden gelişen doğal bir süreçtir. Çocuklara bilinmeyen güçler bahşedilmiştir (Montessori, 2015: 10). Çocuk zihni bilgileri emebilir. Çocuk büyürken anne babasının dilini konuşmaya başlar oysa yetişkinler için dil öğrenmek zihinsel başarıdır (Montessori, 2015: 12). Aynı şekilde “kültür emme” kapasitesi tüm çocuklarda vardır. Kültür çaba sarf etmeden öğrenen çocukların kültürün diğer öğeleri olan bitkibilim, hayvanbilim, matematik, coğrafya, tarihi de yine aynı kolaylıkla kendiliğinden ve yorumlamadan emebildikleri gözlemlenmiştir (Montessori, 2015: 14).

İnsan gerçek doğası itibarıyla özgür gelişme kapasitesi olan, iç işleyişini ve ruhunu ağırlaştıran zihinsel baskı ortadan kalkınca büyüklüğü doğrudan ortaya çıkmaktadır. Eğitimin merkezi insanın kendisi olmalıdır, İnsanlar yalnızca üniversitelerde gelişmediği, zihinsel gelişimin doğumla başladığını ve yaşamının ilk üç yılında en yüksek şekilde sürdüğünü unutmamalıyız. İnsanı oluştururken kendi iç öğretmeninin gösterdiği yolda giden, yorulmadan mutluluk ve neşe içinde çalışan, hatasız zaman çizelgesine uyan evrenin en büyük harikası olduğunu anlarız. İnsan ruhunun

gelişmesinde de olayların kurbanı olmayan, görüşündeki açıklık sayesinde insanlığın geleceğini yönlendiren ve şekillendiren insanın ortaya çıkışına tanıklık ederiz (Montessori, 2015: 14-15).

2.2. Montessorri Eğitim Modelinin Pedagojik ve Kuramsal Çerçevesi

Montessori eğitim modeli, pedagojik temelini çocuğun doğal gelişim ritmine duyarlı, bütüncül ve etkileşim temelli bir öğrenme anlayışından alır. Montessori'ye göre eğitimin ana amacı “çocuğun içindeki potansiyel yaşamı açığa çıkarmaktır” (Montessori, 2015: 104). Bu bakış, çocuğu edilgen bir alıcı değil, öğrenmeyi çevresiyle kurduğu ilişki yoluyla inşa eden aktif bir özne olarak ele alan modern eğitim kuramlarıyla örtüşür. Nitekim Piaget'nin “Çocuk, bilgiyi hazır olarak almaz; kendi etkinliğiyle inşa eder” (Piaget, 1952: 27) ifadesi Montessori yaklaşımının bilişsel temelini güçlendirir. Model aynı zamanda Rousseau'nun doğaya uygun eğitim ilkesinden ve onun “İnsan özgür doğar fakat her yerde zincire vurulmuştur” (Rousseau, 2019: 7) sözünde somutlaşan özgürlük anlayışından etkilenir. Dewey'in “Eğitim yaşamın kendisidir, sadece ona hazırlık değildir” (Dewey, 1899: 12) görüşü ise Montessori'nin hazırlanmış çevre, özgür seçim ve deneyime dayalı öğrenme ilkelerinin felsefi ve pedagojik arka planını tamamlar. Böylece Montessori modeli, klasik eğitim düşünürleri ile çağdaş gelişim psikolojisini birleştirerek çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini merkeze alan çok katmanlı bir kuramsal zemin oluşturur.

Bu kuramsal yapı yalnızca bireysel gelişim süreçlerini değil, çocuğun toplumsal bir varlık olarak yetişmesini de içerir. Montessori, eğitimin toplumsal barış ve insanlık idealiyle bağını “Barış eğitimi, insanlığın geleceği için tek gerçek yoldur” ifadesiyle açıkça ortaya koyar (Montessori, 1972: 56). Karma yaş grupları, sosyal etkileşim alanları, iş birliğini teşvik eden sınıf düzeni ve hatayı çocuğun kendisinin fark ettiği materyaller; çocukta öz-düzenleme, sorumluluk ve toplumsal uyum becerilerini destekler. Öğretmen ise bilgi aktaran bir otorite değil, çocuğun gelişim sürecini kolaylaştıran bir rehberdir. Montessori bu rolü “Öğretmenin görevi öğretmek değil, çocuğun önündeki engelleri kaldırmaktır” sözleriyle tanımlar (Montessori, 2016: 177). Tüm bu ilkeler, Montessori pedagojisinin yalnızca bir öğretim yöntemi değil, çocuk merkezli, etik yönü güçlü, gelişimsel olarak temellendirilmiş bütünsel bir eğitim teorisi sunduğunu göstermektedir.

2.2.1. Montessori Eğitiminin Temel İlkeleri ve Felsefesi

Montessori Metodu, çocukların doğal gelişim süreçlerine uygun olarak tasarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır. Maria Montessori, bu metodun geliştirilmesinde çocuğun doğal davranışlarını gözlemleyerek, çocukların özgür bir şekilde öğrenebileceği bir ortam oluşturmayı amaçlamıştır. Montessori, geleneksel eğitim anlayışlarından farklı olarak eğitimi, bireyin kişiliğini geliştirmesi süreci olarak ele alır ve bu süreçte çocuğun doğal öğrenme isteğini ön plana çıkarır. Montessori'nin temel amacı, çocuğun özgürlüğünü destekleyerek onun kendi potansiyelini keşfetmesini sağlamaktır. Rousseau'nun “insan özgür doğar” anlayışından ilham alan Montessori, çocukların yetişkinler

tarafından kısıtlanmadan ve yönlendirilmeden, özgür bir ortamda kendi kendilerine öğrenebileceğine inanır (Montessori, 2015: 104). Bu bağlamda, öğretmenin rolü, çocuğa doğrudan bilgi aktarmaktan çok, uygun materyaller ve ortamlar sunarak çocuğun bağımsız öğrenmesini desteklemektir. Rousseau'nun etkisiyle şekillenen Montessori ortamında, çocukların keşfetme arzusunu geliştirebilmeleri için özgür bir alan sağlanır. Rousseau çocuğun ilgi duyduğu nesnelerle etkileşime girmesinin, öğrenme sürecini hızlandıracağına inanır. Montessori'nin materyalleri, Rousseau'nun görüşleriyle paralellik göstererek, çocuğun fiziksel dünyayı keşfetmesini ve bu süreçte zihinsel gelişimini desteklemeyi amaçlar. Rousseau'ya göre, çocukların keşfetmelerine imkân veren ortamlar, onların bilişsel gelişimlerine katkı sağlar ve doğru bir şekilde yönlendirilmeden öğrenme şansı tanır (Durakoğlu, 2010: 64).

Montessori eğitim modeli, çocuğun bireysel gelişimini merkeze alan, doğuştan getirdiği potansiyeli en üst düzeyde ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu modelin temel hedefi, çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişim alanlarında özgün bir öğrenme süreci içinde kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır. Maria Montessori'nin "yardım ederek özgürleştirme" ilkesi, bu hedeflerin tümüne yön veren felsefî bir çerçeve sunar. Çocuk hayatının en başından itibaren "kendim yapabilmeme için bana yardım et" dediğini duyarız. Çocuklar Evi'nde hazırlanmış çevrede deneyerek ustalaşacağı materyallerin sunulması ile ona yardımcı olunur ve bağımsızlaşması için gereken destek sağlanır (Montessori, 2016: 26).

Öncelikle model, çocuğun bireysel farklılıklarını tanıyarak onun kendi hızında, ilgi ve yeteneklerine uygun bir şekilde öğrenmesini hedefler. Bu bağlamda çocuk, öğretmenin yönlendirmesiyle değil; kendi seçimleri, gözlemleri ve deneyimleriyle öğrenme sürecini yapılandırır. Montessori sınıflarında sunulan özgürlük ortamı, çocuğun karar verme, sorumluluk alma ve bağımsızlık geliştirme becerilerini destekler. Bu da çocuğun öz güven kazanmasını ve içsel disiplin geliştirmesini sağlar (Cizdan, 2021: 11).

Montessori eğitiminde bir diğer temel hedef, çocuğun kendi hatalarını fark etmesine olanak tanıyan materyaller ve yöntemler aracılığıyla öz-düzenleme becerisini geliştirmektir. Çocuğun yaptığı hatalar, cezalandırma ya da dışsal müdahale olmaksızın öğrenme fırsatına dönüştürülür. Bu durumda çocuğun öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunu güçlendirir. Sonuç odaklı değil süreç odaklı olan Montessori eğitim sistemi öğretmenin çocuğa doğrudan müdahalesini engeller. Gözlemci olan öğretmen çocukların yapabildiklerini, becerilerini, yeteneklerini ve gizil güçlerinin farkına varır ve çocuğu daha iyi tanır (Cizdan, 2021: 12).

Ayrıca, Montessori modeli duyuşsal eğitime büyük önem atfeder. Görme, işitme, dokunma, koku alma ve tat alma gibi temel duyuşlar, özel olarak hazırlanmış materyaller aracılığıyla eğitilerek çocuğun çevreyi daha bilinçli algılaması ve anlamlandırması sağlanır. Duyuların eğitimi, zihinsel

süreçlerin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir ve bu ilişki, Montessori pedagojisinin bütüncül doğasını yansıtır.

Sosyal gelişim açısından ise model, çocukların birlikte çalıştığı karma yaş grupları sayesinde iş birliği, empati ve yardımlaşma gibi sosyal becerileri doğal yolla edinmesini hedefler. Bu bağlamda Montessori eğitimi, “barış eğitimi” kavramı ile de bütünleşmekte ve bireyler arası çatışmaların çözümünde hoşgörü, anlayış ve saygı temelli bir yaklaşımı teşvik etmektedir. Böylece çocuğun toplumsal yaşama uyum sağlaması ve sorumlu bir birey olarak yetişmesi desteklenir.

Montessori modeli yaşamla öğrenme arasındaki bağı güçlendirmeyi hedefler. Günlük yaşam becerilerine dair etkinliklerle çocukların bağımsızlık duygusu pekiştirilirken, çevreye duyarlı, düzenli ve üretken bireyler olarak gelişmeleri desteklenir. Bu yaklaşım, çocuğun hem bireysel hem de toplumsal işlevlerini yerine getirebilen bir özneye dönüşmesini sağlar.

Montessori Metodu’nun genel olarak hedefi çocuğun özgürlüğünü desteklemek, kişiliğini geliştirmek, bağımsız öğrenmesini sağlamak ve onu toplumla uyumlu bir birey haline getirmektir. Montessori, eğitimde geleneksel anlayışlara karşı durarak bireysel farklılıkları dikkate alan bir eğitim modeli sunmuştur.

2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Montessori İlişkisi

20. yüzyılın başlarında gelişen yapılandırmacı öğrenme kuramı, bireylerin bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, deneyimler yoluyla kendilerinin inşa ettiği görüşüne dayanır. Bu yaklaşım, öğreneni sürecin aktif bir öznesi olarak kabul ederek, davranışçı kuramların aksine, bilginin birey tarafından yapılandırıldığını savunur (Savaş, 2017). Montessori eğitimi de bu anlayışla güçlü bir paralellik taşır. Her iki yaklaşım da çocukların çevreleriyle etkileşim yoluyla öğrendiğini ve bu süreçte bilgiyi kendi deneyimleri üzerinden yapılandırıldığını savunur.

Jean Piaget’nin bilişsel gelişim alanındaki çalışmaları, yapılandırmacı yaklaşımın en önemli kuramsal dayanaklarından biridir. Piaget, bireylerin aktif katılım ve deneyim yoluyla öğrendiklerinde zihinsel gelişimlerinin en verimli şekilde gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Sayın, 2021: 57). Montessori pedagojisi de çocuğun kendi öğrenme hızına saygı gösterilmesi gerektiğini savunarak, öğrenme sürecini bireyin deneyimlerine dayandırmış ve bilgiyi çocuğun yaşantısında yapılandırmasına imkân tanımıştır. Bu yönüyle Piaget’nin kuramı ile Montessori’nin pedagojisi arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır.

Bu etkileşim, John Dewey’in eğitim felsefesiyle de devam etmektedir. Dewey, eğitimi toplumsal yaşamın merkezine koymuş ve deneyimi öğrenmenin temel dinamiği olarak tanımlamıştır (Dewey, 1899). Ona göre okul, yalnızca bilgi aktarımı yapılan bir kurum değil, aynı zamanda bireyin

aktif katılımını ve deneyimlerini destekleyen toplumsal bir merkez olmalıdır. Dewey'in Chicago Üniversitesi'nde kurduğu "Laboratuvar Okulu", oyun, araştırma ve doğa deneyimlerine dayalı bir eğitim modeli geliştirmiştir (Sayın, 2021). Montessori yaklaşımı da benzer bir şekilde, çocuğu yaşama hazırlamayı hedeflemiş ve öğrenme ortamlarını gerçek hayatla örtüştürmüştür. Bu bakımdan Dewey'in deneyim odaklı yaklaşımı ile Montessori'nin hazırlanmış çevre ilkesi doğrudan örtüşmektedir.

Dewey, okulun toplumsal yaşamdan ayrı düşünölemeyeceğini, aksine toplumun demokratik gelişimine katkı sağlayan bir merkez olduğunu ifade etmiştir (Selvi, Sönmez ve Özüdoğru, 2014). Montessori pedagojisi de çocukların özgür seçimler yaparak öğrenmelerini desteklerken toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu açıdan bakıldığında Dewey'in demokratik okul fikri ile Montessori'nin özgürlük ve sorumluluk dengesi arasında doğrudan bir bağ kurulabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi pasif bir dinleyici olmaktan çıkararak düşünme, anlama ve keşfetme süreçlerinde aktif hale getirir. Öğrenme, öğrencinin deneyimleyebileceği ve anlamlandırabileceği süreçler içinde gerçekleşir; bilgi doğrudan aktarılmaz, çocuğun yaşantısında yeniden inşa edilir (Savaş, 2017: 337-353). Montessori sınıflarında kullanılan materyaller bu anlayışın somut bir yansımasıdır. Çocuklar, çevreleriyle etkileşim halinde çalışarak ve duyularına hitap eden araçlarla kavramları deneyimleyerek öğrenirler. Böylelikle sınıflar yalnızca teorik bilgi aktarımının yapıldığı mekânlar olmaktan çıkmakta; çocukların keşif yoluyla bilgiyi inşa ettikleri laboratuvarlara dönüşmektedir.

Yapılandırmacı kuramın en belirgin özelliklerinden biri de sosyal etkileşim ve iş birliğine verdiği önemdir. Öğrenciler grup çalışmaları, tartışmalar ve paylaşım yoluyla hem eleştirel düşünme becerilerini hem de sosyal yönlerini geliştirirler. Bu süreçte öğrenciler kendi bilişsel şemalarını akranlarıyla karşılaştırarak daha kalıcı öğrenme yaşarlar (Savaş, 2017: 337-353). Montessori sınıflarında yer alan karışık yaş grupları da bu anlayışı desteklemektedir. Çocukların birbirlerinden öğrenmeleri, deneyimlerini paylaşmaları ve iş birliği içinde gelişim göstermeleri hem sosyal etkileşimi hem de bireysel sorumluluğu güçlendiren bir uygulama olarak öne çıkar.

Sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenme sürecini deneyim yoluyla yapılandırdığı görüşüne dayanmaktadır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve Dewey'in deneyimsel eğitim anlayışı bu yaklaşımın teorik temellerini oluştururken, Montessori pedagojisi bu ilkeleri somutlaştırarak çocuk merkezli, deneyim odaklı ve sosyal etkileşim temelli bir eğitim modeli ortaya koymuştur. Dolayısıyla Montessori eğitimi, yapılandırmacı yaklaşımın pedagojik düzeyde hayata geçirilmiş bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

2.2.3. Montessori Pedagojisinde Çocuğun Rolü

Montessori pedagojisi, çocuğun doğal gelişimini desteklemeyi ve potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir eğitim modelidir. Bu modelin temelinde, çocuğun öğrenmekten mutlu olmasının sağlanması yatar. Eğitim modelinin yolunda gidip gitmediğinin ölçütü çocuğun mutlu olup olmadığıdır. Büyüyen bir organizma için mutluluk büyüyor olmaktır. Eylemsizlik çocuğun doğasına zıttır. (Montessori, 2016: 79). Montessori eğitimi, çocuğun doğasına uygun olarak şekillendirilen bir süreç olarak tanımlar ve bu süreç, çocuğun doğal gelişiminde ona rehberlik etmeyi hedefler. Montessori'ye göre, çocuk, ilerde etkin bir birey olabilecek potansiyellere sahiptir ve bu potansiyellerin ortaya çıkması için uygun bir eğitim ortamına ihtiyaç vardır. Montessori okullarında ortam ve materyaller çocukların yaş ve boylarına uygun olarak tasarlanmıştır. Özgür bir ortam ve çevreden kaynaklanan disiplin vardır. Sağlıklı büyümenin yegâne şartı olan mutluluk ve yaptığı işten keyif almak ortamda hakimdir. Çocuklar arasında karşılıklı anlayış, iş birliği vardır (Montessori, 2016: 137).

Montessori pedagojisinde, çocuğun özgürlüğü ve bağımsızlığı büyük bir öneme sahiptir. Montessori çocuğun özgürlüğünü kazanabilmesi için önce bağımsızlık kazanması gerektiğini vurgular. Bu, sadece çocuğun kendi kendine öğrenme sürecini değil, aynı zamanda çocuğun özgür iradesiyle hareket etmesini de ifade eder. Montessori Metodu'na göre, çocuk, ortamda serbestçe hareket ederek kendi seçimlerini yapabilmeli ve bu seçimler üzerinden öğrenmelidir. Bu özgürlük, çocukların kendi ihtiyaçlarını ve ilgilerini keşfetmelerine olanak tanır. (Montessori, 2016: 77-80).

Montessori çocukların gelişiminin, hareket ederek ve kendi içsel çabaları ile mümkün olduğunu savunur. Çocuk, doğal olarak hareket ederken aynı zamanda çevresine dair izlenimler edinir ve bu izlenimler, onun bilişsel gelişimini destekler. Montessori'nin özgürlük anlayışı, çocuğun sadece fiziksel değil, zihinsel olarak da özgürleşmesini hedefler. Çocuk, ortamda özgürce hareket ederek, sürekli olarak etkileşimde bulunduğu nesnelerle, kendisini ifade etme ve keşfetme fırsatı bulur (Montessori, 2015: 102-103).

Eğitim ortamı, Montessori Metodu'nda, çocuğun ihtiyaçlarına göre tasarlanır. Bu ortamda, çocuk sadece öğretmeninden bilgi almaz, aynı zamanda çevreyi kullanarak öğrenir. Montessori çocukların hareketlerini, sadece bir taklit olarak görmektense, bu hareketlerin bilinçli ve amaçlı olduğunu savunur. Çocuk, eğitim ortamındaki nesnelerle etkileşimde bulunarak, öğrenme sürecini aktif bir şekilde deneyimler. Eğitimde, çocuğun hareketleri ve çevresiyle olan ilişkisi çok önemlidir. Çocuk, kendi gelişim sürecine uygun şekilde etkileşimde bulunarak, bilgiyi deneyim yoluyla edinir (Montessori, 2016: 141).

Montessori'nin eğitimdeki temel ilkelerinden biri de yaparak öğrenmedir. Çocuk, çevresindeki nesnelerle etkileşime girerek, öğrenmeyi deneyimleyerek gerçekleştirir. Montessori, eğitimde

çocuğun kişiliğinin ön plana çıkması gerektiğini belirtir ve öğretmenin rolünü, çocuğun doğal gelişimini engellemeden ona rehberlik etmek olarak tanımlar. Bu bakış açısına göre, Montessori öğretmenin temel görevi, çocuğun bilgiye ulaşmasına yardımcı olmak değil, onun öğrenme sürecine uygun bir ortam hazırlamaktır (Kahraman Umurhan, 2021: 19).

Sonuç olarak, Montessori pedagojisi, çocuğu öğrenme sürecinin merkezi olarak kabul eder ve çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunarak bilgi edinmesine olanak tanır. Bu pedagojide, çocuğun doğal gelişimi, hareket özgürlüğü ve bağımsızlık ilkeleri temel alınır. Montessori ve Rousseau'nun özgürlük anlayışları, çocuğun gelişimi için en uygun ortamı yaratmayı hedefler ve bu ortamda çocuk, kendi öğrenme sürecini yönlendirir. Montessori Okulları, çocuklara sadece bilgi öğretmekle kalmaz, aynı zamanda onların kişiliklerini geliştirir ve özgür düşünme yetilerini pekiştirir.

2.2.4. Montessori Pedagojisinde Öğretmenin Rolü

Montessori Metodu, eğitimin her çocuğun kendi potansiyeline uygun olarak bireysel bir hızda ilerlemesi gerektiği anlayışına dayanan bir yaklaşımdır. Bu eğitim metodunda öğretmenin rolü, geleneksel eğitim yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Montessori'ye göre, öğretmenin başlıca görevi, çocuğun gelişim planını ortaya çıkarmasına yardımcı olmak ve ona uygun bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Öğretmen, çocuğun gelişimine doğrudan müdahale etmez; bunun yerine, öğrenme sürecine katkı sağlamak için bir gözlemci ve rehber rolünü üstlenir (Montessori, 2016: 177-178).

Montessori Okulu'nda öğretmen, eğitim ortamının aktif bir üyesi haline gelir. Öğretmen, geleneksel eğitimde olduğu gibi otoriter bir bilgi kaynağı değil, aktif öğrenimin destekçisi ve rehberi olarak görev yapar. Çocuğa müdahale etmektense, onun doğal öğrenme süreçlerini gözlemleyip, gerektiğinde doğru müdahalelerde bulunur. Montessori öğretmenin rolünü bir antrenöre benzetir. Nasıl bir antrenör, spor malzemelerini nasıl kullanılacağı konusunda sporcularını bilgilendiriyorsa, Montessori öğretmeni de benzer şekilde çocuklara materyalleri nasıl kullanacaklarını gösterir. Bu süreçte öğretmen, materyalin doğru kullanımını sağlamak için çocukların doğru uygulamaları yapmalarını bekler ve hatasız bir kullanım amacı gütmeyiz (Montessori, 2016: 179).

Öğretmenin bir başka önemli görevi, eğitim ortamını hazırlamak ve çocuğun ilgisini çekecek materyalleri seçmektir. Montessori'ye göre, öğretmenin materyalleri nasıl sunacağına dair derinlemesine bilgi sahibi olması gereklidir. Bu bilgi, sadece başkalarının açıklamalarından değil, öğretmenin kendi deneyimlerinden gelmelidir. Bir öğretmen, materyalleri kullanarak çalışma yaparak, materyallerin özelliklerini ve çocuklar üzerinde nasıl bir etki yaratacaklarını anlamalıdır (Montessori, 1950: 167). Montessori, materyalin öğretmenin işini kolaylaştıran bir araç olmadığını, aksine materyalin eğitimde temel bir rol oynadığını belirtir. Bu nedenle öğretmen, materyali çocuklara sadece gösterme işlevine sahiptir ve onun özellikleri hakkında çocukları bilgilendirme gibi bir amacı yoktur (Montessori, 2016: 180).

Montessori öğretmeni, bir çocuğun bir materyalle ilgilenmeye başladığında, bu ilgiyi kaybetmemesi için müdahalede bulunmamalıdır. Çocuk, materyalle ilgilenmeye başladığında öğretmen, çocuğun dikkatini başka yönler çekmemelidir. Bu süreçte öğretmen sadece gözlem yapar ve çocuğun gelişim sürecine uygun olarak rehberlik eder. Eğer çocuk, materyali belirli bir amaca uygun şekilde kullanmış ve üzerinde yeteri kadar tekrar yapmışsa, öğretmen çocuğun yeni bir materyale geçmeye hazır olduğunu anlamalıdır (Montessori, 1953: 278). Ayrıca Montessori öğretmeni için en önemli özelliklerden biri, sabırlı ve sakin olabilmesidir. Montessori öğretmenin fazla konuşmaması gerektiğini belirtir. Öğretmen, konuşmaktan çok gözlem yapmalı, gerektiğinde yardımcı olmalı ve susmayı öğrenmelidir. Bu beceriler, öğretmenin çocuğun öğrenme sürecine en iyi şekilde katkı sağlamasına olanak tanır. Ayrıca, Montessori öğretmenin alçak gönüllü ve güven verici bir tutum sergilemesi önemlidir (Arslan, 2008: 74). Bununla birlikte, Montessori öğretmenin hazırlık süreci, sadece materyalleri tanımaktan ibaret değildir. Öğretmenin, kendi kendini gözlemlene ve içsel olarak gelişme sürecine de önem vermesi gerekir. Montessori, öğretmenin kendi kişisel gelişimine yatırım yapmasının, onun öğrencilerine daha iyi rehberlik etmesini sağlayacağını savunur. Bir öğretmen, kendi içsel davranışlarını geliştirebilmek için önce kendini incelemeli ve başkalarının bakış açılarını dikkate almalıdır (Montessori, 1975: 144).

Sonuç olarak, Montessori Metodu'nda öğretmen, çocukların kendi kendine öğrenme süreçlerine rehberlik eden, onları gözlemleyip, uygun zamanlarda müdahale eden bir figürdür. Bu öğretmen, çocuğun doğal gelişim hızına uygun bir öğrenme ortamı sağlayarak, onun bağımsız düşünmesini ve keşfetmesini teşvik eder. Montessori'nin öğretmene verdiği rol, Rousseau'nun eğitim anlayışından etkilenmiştir ve bu anlayış, öğretmenin çocukların doğal gelişim süreçlerine saygı göstererek, onları eğitim sürecine katılmaya teşvik etmesini sağlar (Rousseau, 2008: 95-96).

2.2.5. Çocuğun Karakteristik Özellikleri ve Gelişim Süreci

Maria Montessori, çocukların gelişim süreçlerine dair derinlemesine bir anlayışa sahiptir. Montessori'nin eğitim felsefesi, çocuğun doğal gelişimini ve içsel güdülerini merkeze alarak, bireysel öğrenme sürecini desteklemeyi amaçlar. Bu anlayış, özellikle dört temel kavram olan emici zihin, duyarlılık dönemi, düzen duygusu, barış ilkesi etrafında şekillenir.

Montessori eğitiminin temelinde, çocuğun kendine özgü bir içsel yapıya sahip olduğu görüşü yer almaktadır. Bu görüş, çocuk ile yetişkin arasındaki bilişsel ve gelişimsel farklılıkları göz önünde bulundurur. Montessori'ye göre çocuğun gelişimi, içsel bir mekanizma tarafından yönlendirilir ve bu mekanizma büyük ölçüde dış gözlemle anlaşılamaz. Bu nedenle çocukluk dönemi hâlâ gizemini koruyan bir alan olarak görülmektedir. Ancak son yüzyılda yapılan bazı bilimsel çalışmalar, bu gizemi kısmen de olsa aydınlatmıştır. Bu çalışmalarda öne çıkan iki önemli kavram “emici zihin” ve “duyarlılık dönemi” dir.

Montessori, çocuğun gelişimsel sürecinde “emici zihin” olarak adlandırılan özel bir kavrama biçiminin etkili olduğunu ileri sürer. Bu zihinsel yapı, çocuğun çevresinden gelen uyarıları bilinçli bir çaba harcamadan ve doğrudan doğruya özümseyerek zihnine aktarmasını sağlar. Yetişkin zihnine bilinçli diyorsak, çocuğunkine bilinç dışı dememiz gerekir. Ancak bilinç dışı ile kasıt aşağı seviyede değil en zeki zihin olarak kabul edilebilir. Çocuğun zekâsı bilinç dışı ve mucizevi ilerleyiş sağlar (Montessori, 2015: 33). Montessori'ye göre çocuk, bilgileri zekâ yoluyla değil, ruhsal yaşamı aracılığıyla özümser. Yetişkin, izlenimleri belleğinde tutarken, çocuk bu izlenimlerle şekillenir; onları içselleştirir ve zihinsel yapısını bu temelde oluşturur. Çevresindeki şeyler onda o denli büyük ilgi ve heyecan oluşturur ki varoluşu ile birleşir ve bunun sonucunda yoğun ve özelleşmiş duyarlılıktır. Çocuk bu izlenimleri zihni ile değil yaşamı ile emer (Montessori, 2015: 33).

Bu zihinsel özellik, çocuğun doğumdan itibaren çevresine karşı gösterdiği yoğun ilgi ve öğrenme isteğiyle gözlemlenebilir. Örneğin çocuk, dili kısa sürede öğrenir; oysa henüz akıl yürütme ya da mantıksal düşünme becerileri gelişmemiştir. Bebekliğinde edindiği ve ana dil olarak adlandırılan bu dil daha sonra edinebileceği dillerden belirgin şekilde ayrılır, tıpkı insanların doğal dişlerinin takma dişlerinden farklı olması gibidir. Bu durum, çocuğun olağanüstü bir öğrenme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir (Montessori, 2015: 33-34).

Montessori'ye göre eğitim, çocuğun bu kavrama kapasitesinden en üst düzeyde yararlanabileceği bir süreç olmalıdır. Eğitim sürecinde çocuğun doğal gelişim ritmine saygı duyulmalı ve entelektüel bir çaba ile bilgi yüklemesinden kaçınılmalıdır. Bu nedenle, eğitim ile hayat arasındaki benzerlik esas alınmalı ve öğrenme süreci deneyime dayalı hale getirilmelidir.

Montessori'nin “emici zihin” kavramı, yalnızca eğitim bilimiyle sınırlı kalmayıp çeşitli felsefi ve psikolojik yaklaşımlarla da ilişkilendirilebilir. Örneğin Rousseau, çocuğun çevresine karşı gösterdiği doğal ilgiyi “doğuştan getirilen güçler” olarak tanımlar. Bu güçler, çocuğun çevresini keşfetmesini sağlar ve bilişsel gelişimin temelini oluşturur. Rousseau'ya göre, çocuk çevresindeki nesneleri inceleme, dokunma, yakalama gibi eylemlerle düşünmeyi öğrenir (Rousseau, 2008: 103-104).

Benzer şekilde, Piaget de çocuğun doğumdan itibaren çevresini keşfetmeye başladığını savunur. Bu süreçte çocuk, duyuşsal ve motor becerilerini kullanarak deneyim kazanır ve çevresine ilişkin bilişsel bir yapı geliştirir. Bu gelişim, çocuğun yaşantılar yoluyla inşa ettiği bir öğrenme modeline işaret eder (Cüceloğlu, 1993: 346).

Montessori'nin düşünceleri, aynı zamanda John Locke'un “tabula rasa” (boş levha) anlayışıyla da örtüşmektedir. Locke'a göre, insan zihni doğuştan boş bir levha gibidir ve bilgi, duyarlar aracılığıyla deneyimlenerek zihne kaydedilir. Montessori de çocuğun emici zihninin ancak deneyim yoluyla etkinleşebileceğini savunur (Aydın, 2000: 154-155).

Montessori'nin “emici zihin” kavramı, çocuğun gelişiminde deneyim ve çevresel etkileşimin önemini vurgulayan kapsamlı bir teoridir. Bu kavram, yalnızca Montessori pedagojisinin temel taşlarından biri olmakla kalmaz; aynı zamanda Rousseau'nun doğalcı yaklaşımı, Piaget'in bilişsel gelişim kuramı ve Locke'un empirist felsefesiyle de önemli benzerlikler taşır. Bu yönüyle emici zihin, çocuğun çevresinden öğrenme sürecini anlamada değerli bir anahtar sunmaktadır.

Montessori'nin “duyarlılık dönemi” kavramı, çocuğun gelişiminin belirli bir evresinde, çevresindeki belirli uyaranlara karşı aşırı duyarlı hale geldiği bir zamanı ifade eder. Montessori'ye göre, duyarlılık dönemi belirli bir süreyle sınırlıdır ve çocuk bu dönemde büyük bir öğrenme isteği duyar. Bu dönemdeki çocuk, özellikle dil öğrenme, hareket ve sosyal etkileşim gibi alanlarda hızlı bir şekilde gelişim gösterir. Çocuk, çevresindeki dünyayı daha derinlemesine algılar ve öğrenmeye yönelik güçlü bir dürtüye sahiptir. Bu süreç, çocuğun çevresindeki materyallerle etkileşime girmesi ve doğal öğrenme yollarını takip etmesi için fırsatlar sunar.

Montessori, bu dönemi, Hugo De Vries'in hayvanlar üzerindeki çalışmalarına dayandırarak, çocukların da duyasal olarak çevrelerinden belirli bilgilere duyarlı olduklarını savunur. De Vries'in tırtıllar üzerindeki gözlemlerinden hareketle, çocukların da hayvanlar gibi belirli dönemlerde ışık, ses gibi belirli uyaranlara karşı aşırı duyarlı olduğunu belirtir. Montessori, çocuğun dil öğrenme sürecini bu duyarlılık dönemine örnek olarak verir. Çocuk, dildeki sesleri seçerek, anlamlı kelimelere dönüştürme becerisini geliştirir (Montessori, 2020: 40-41).

Bu dönem, çocukların gelişiminde çok önemli bir rol oynar; çünkü duyarlılık dönemi geçtikten sonra, çocuğun bu duyarlılıkları kaybolur ve öğrenme süreci daha zor hale gelir. Montessori, bu dönemi, çocuğun çevresini algılamasında ve kendini geliştirmesinde kritik bir an olarak görür.

Montessori'ye göre, çocuklar özellikle düzen arayışı içindedirler. Bu duyarlılık, 1-2 yaş arasında belirginleşir ve çocukların etrafındaki nesneleri düzenli bir şekilde yerleştirme ihtiyacı hissetmeleriyle kendini gösterir. Çocukların çevreye olan duyarlılıkları, onları düzenli bir çevre yaratmaya yönlendirir. Montessori, düzenin, çocukların ruhsal gelişiminde bir tatmin kaynağı olduğunu ve çocukların bu ihtiyacı, yetişkinlerin düzenle olan ilişkilerinden farklı olarak daha derinden hissettiklerini vurgular (Montessori, 2020: 51).

Çocuklar için düzen, sadece nesnelerin bir arada yer alması değil, aynı zamanda çevredeki her şeyin bir ilişkiler bütünü olarak algılanması anlamına gelir. Çocuk, çevresindeki nesneleri birbirleriyle ilişkili bir biçimde düzenler ve bu sayede çevresiyle uyum içinde yaşama becerisi kazanır. Çocuğun bu düzen ihtiyacı, aynı zamanda duygusal dengeyi sağlama çabasıyla da ilişkilidir. Montessori, çocukların düzene olan bu duyarlılıklarını, onların içsel gelişimlerinin önemli bir parçası olarak görür.

Montessori'nin barış ilkesi, eğitim sisteminde çocukların yalnızca bireysel olarak değil, toplumsal düzeyde de gelişim göstermeleri gerektiğini vurgular. Montessori, geleneksel eğitim sistemlerinin çocukları bencillik ve yalnızlığa yönlendirdiğini, bunun yerine eğitimin, insan ruhunun gelişimini desteklemesi gerektiğini savunur. Barış ilkesi, çocukların doğal olarak barışı ve düzeni arayan yapılarında gizlidir. Montessori'ye göre, eğitim süreci, bu doğal barış arayışını desteklemeli ve çocukların toplumsal sorumluluk duygularını geliştirerek, onları toplumun uyumlu bir parçası haline getirmelidir.

Montessori, çocuğun barış ilkesini, toplumda huzurlu ve dengeli bir yaşam kurmak için temel bir güç olarak görür. Çocuk, sadece kendi çevresindeki düzeni sağlamakla kalmaz, aynı zamanda daha geniş toplumsal barış için de bir umut kaynağıdır. Montessori'ye göre, barış, çocukların içsel güdülerinin bir yansımasıdır ve bu güdü, eğitimin bir parçası olarak daha geniş bir kolektif çaba ile şekillendirilmelidir (Durakoğlu, 2010: 97).

Montessori'nin eğitim felsefesi, çocuğun gelişiminde içsel güçlerin ve duyarlılıkların belirleyici olduğunu savunur. Duyarlılık dönemi, düzen duygusu ve barış ilkesi, çocuğun öğrenme sürecini ve toplumsal uyumunu şekillendirir. Montessori, çocukları sadece bilgi edinme süreçleriyle değil, aynı zamanda duygusal ve toplumsal gelişimlerini de göz önünde bulundurarak eğitmenin önemini vurgular. Çocukların doğal eğilimleri ve içsel güçleri, onlara uygun bir ortam sunularak geliştirilebilir ve toplumsal barışa katkı sağlanabilir.

2.2.6. Yetişkinle Çocuk Arasındaki Çatışma ve Çözüm Önerileri

Maria Montessori, çocuk eğitimi üzerine geliştirdiği pedagojik yaklaşımlarda, çocukların doğal gelişim süreçlerinin bozulmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Montessori'nin temel inançlarından biri, çocukların özgürce, içsel bir motivasyonla çalışarak gelişebilecekleri ve bu sürecin, yetişkinlerin müdahalesiyle kesintiye uğramaması gerektiğidir. Ancak, Montessori'nin gözlemlerine göre, modern toplumda çocuklar, yetişkinlerin yarattığı yapay çevrede yaşamak zorunda kalmakta ve bu durum, çocuklar ile yetişkinler arasında önemli çatışmalara yol açmaktadır.

Montessori'ye göre, yetişkinle çocuk arasındaki çatışmanın temel nedeni, çocukların doğuştan sahip oldukları üstün niteliklerin, toplumun yetişkinlerinin etkisiyle zamanla kaybolmasıdır. Yetişkinlerin toplumda kabul gören yaşam biçimlerine sahip olmaları, çocukların doğrudan bu yapılarla uyum sağlayamamalarına yol açmaktadır. Montessori, çağdaş toplumda çocuğun, yetişkinin belirlediği kurallar ve sınırlamalar içinde sıkışıp kaldığını savunur.

Çocuk ve yetişkin arasındaki çatışmanın belirginleştiği ilk an, çocuğun bağımsız hareket etme ve keşfetme arzusunun ortaya çıktığı dönemdir. Montessori, çocuğun bağımsız hareket etme isteğinin, yetişkinler tarafından genellikle engellenmeye çalışıldığını belirtir. Yetişkinler, çocukların

hareketliliklerine müdahale ederek, onları durdurmaya veya azarlamaya çalışırken, çocuklar ise kendi içsel dürtüleriyle hareket etmektedirler. Bu durum, iki taraf arasında anlaşmazlık yaratmaktadır.

Montessori, çatışmanın yetişkinlerin baskıcı tutumlarından kaynaklandığını ileri sürer. Yetişkinler, çocukların doğal gelişim süreçlerine müdahale ettiklerinde, bu davranışlar çocukların potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine engel olur. Yetişkinlerin çalışma biçimi ve motivasyonları ile çocuklarınkiler arasındaki farklılıklar, çatışmanın temel sebeplerindendir. Çocuk, yaptığı işten herhangi bir dışsal kazanç beklentisi içinde olmadan sadece süreçten zevk alarak çalışırken, yetişkinler dışsal ödüllere yönelik çalışırlar. Bu farklar, yetişkinin ve çocuğun dünyaları arasındaki uyumsuzluğu derinleştirir (Montessori, 2020: 202-207).

Montessori, çatışmaların çözülmesi için öncelikle yetişkinlerin bilinçlendirilmesi gerektiğini savunur. Yetişkinlerin, çocukların doğal çalışma biçimleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları, çatışmaların önlenmesinde önemli bir adım olacaktır. Montessori'ye göre, çocukların öz-disiplinlerini geliştirmeleri için onlara uygun bir çevre sunulması gerekir. Çocukların, kendi başlarına hareket etmelerine izin verildiğinde, gelişim süreçlerinin doğal bir şekilde ilerleyeceği ve çatışmaların azalacağı ifade edilmektedir.

Montessori, yetişkinlerin eğitiminde odaklanılması gereken bir diğer önemli noktanın, çocukların içsel güdülerine uyumlu bir şekilde hareket etmelerinin sağlanması olduğunu belirtir. Yetişkinlerin, çocukların kendi başlarına faaliyet gösterme haklarını tanımaları, onların gelişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanıyacaktır (Topbaş, 2004: 29-31). Bu yaklaşım, geleneksel eğitim anlayışına zıt bir yaklaşımdır; çünkü Montessori, çocuğun kendisini ifade edebilmesi ve kendi başına hareket edebilmesi için yetişkinin sadece çevreyi uygun şekilde hazırlaması gerektiğini savunur.

Sonuç olarak, Montessori'ye göre, çocuklar ve yetişkinler arasındaki çatışmanın çözümü için öncelikle yetişkinlerin, çocukların doğasına uygun bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir. Çocukların doğal gelişim süreçlerini engelleyen baskıcı yetişkin davranışları yerine, çocukların özgürce hareket etmelerine fırsat veren bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir. Montessori'nin önerdiği eğitim modeli, yetişkinlerin çocuklara yönelik eğitimi sınırlı tutarken, çocukların kendi başlarına gelişim göstermelerine olanak tanır. Bu yaklaşım, çocukların daha sağlıklı bir şekilde gelişmelerine ve yetişkinle çocuk arasındaki çatışmaların azalmasına katkı sağlayacaktır.

2.3. Montessori Uygulamasının Bileşenleri ve Yöntemleri

Montessori pedagojisi, çocuğun öğrenme sürecini hazırlanmış çevre, duyuşal materyaller, hareket ve günlük yaşam becerileri gibi bütünselik uygulama alanları üzerinden inşa eder. Maria

Montessori, çocuğun eğitimiyle ilgili temel ilkesini “Çocuklar bilgiyi öğretmenden değil, çevreyle kurdukları etkileşimden öğrenirler” sözleriyle açıklamaktadır (Montessori, 2016: 121). Bu anlayış doğrultusunda öğrenme ortamı, çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişim ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş materyallerle yapılandırılır ve çocuk bu ortamda hata yaparak, deneyerek ve kendi hızında ilerleyerek öğrenir. Montessori’nin vurguladığı “hazırlanmış çevre” ilkesi, çocuğun özgürlüğünü destekleyen, bağımsız hareket etmesini sağlayan ve onun doğal öğrenme arzusunu harekete geçiren bir düzen sunar. Bu nedenle materyaller, yalnızca öğretimin aracı değil; çocuğun kendi hatasını fark edebilmesi, duyuşsal ayırtımlar yapabilmesi ve zihinsel şemalarını yapılandırabilmesi için tasarlanmış bilişsel uyarıcılar olarak işlev görür. Nitekim Montessori, “Eğitim, çocuğun içindeki gücün açığa çıkmasıdır” diyerek öğrenmenin çocuğun aktif katılımına bağlı olduğunu vurgular (Montessori, 2015: 104).

Bu bütüncül yaklaşımda çocuğun duyuşsal, motor ve sosyal gelişimi birbirini tamamlayan süreçler olarak ele alınır. Montessori’ye göre çocuğun gelişimini anlamanın en doğru yolu, onun çevreyle kurduğu etkileşimi gözlemlemektir; çünkü çocuk “elleriyle düşünmeye başlayan” bir varlıktır (Topbaş, 2004: 58). Hareket özgürlüğü, günlük yaşam becerileri, duyuşsal materyaller ve sınıf içi sosyal etkileşimler, çocuğun hem bilişsel hem duyuşsal hem de sosyal yönlerini aynı anda güçlendirir. Örneğin hata kontrolü içeren materyaller çocuğun bağımsızlık duyuşunu artırırken, günlük yaşam becerileri çocuğun öz-yeterlilik ve sorumluluk algısını geliştirir. Montessori, “Çocuğun özgürlüğü, kendi kendine yapabilme gücünü kazandığında başlar” diyerek bu sürecin karakter gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade eder (Montessori, 2015: 221). Bu yönüyle Montessori uygulamaları yalnızca akademik hazırlığı değil, çocuğun bütünsel gelişimini hedefleyen bir eğitim ekosistemi ortaya koyar.

2.3.1. Öğrenme Ortamının Düzeni ve İşlevselliği

Montessori pedagojisinde çevre, çocuğun öğrenme sürecinde merkezi bir rol oynar. Maria Montessori’ye göre, çocuklar bilgiyi öğretmenden değil, etraflarındaki materyallerden öğrenirler. Bu anlayışa dayanan Montessori eğitimi, çocuğun özgürce keşfetmesine, deneyimler yaparak öğrenmesine olanak tanır. Ortam, çocuğun fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişimini desteklemek üzere tasarlanmalıdır. Eğitim ortamı, çocuğun doğal öğrenme arzusunu beslemek için her ayrıntısıyla düşünülmüş olarak oluşturulmalıdır.

Montessori’nin pedagojik anlayışında, materyallerin doğru seçimi ve düzeni, çocuğun öğrenme sürecinde en önemli unsurlardan biridir. Montessori eğitimin etkinliği için materyallerin sadece bilgi sunmanın ötesinde, çocuğun kişisel gelişimi için de önemli araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu materyaller, çocuğun kendini tanımasına, hatalarını fark etmesine ve düzeltilmesine olanak tanır. Montessori, çocukların öğrenme süreçlerinde kendi kendilerine hata yaparak öğrenmeleri gerektiğini savunur; bu, çocuğun kendi potansiyelini keşfetmesi ve geliştirilebilmesi için önemli bir adımdır.

Montessori ortamının en belirgin özelliklerinden biri, materyallerin çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş olmasıdır. Geleneksel eğitimde kullanılan materyaller genellikle öğretmenin açıklamalarına destek olmak amacıyla kullanılırken, Montessori ortamındaki materyaller çocukların aktif katılımını teşvik eder. Montessori'ye göre, geleneksel materyaller çoğu zaman öğretmenin sunumlarını tamamlamakla sınırlıdır ve çocuğun öğrenme sürecine sınırlı katkı sağlar. Montessori ortamında ise materyaller, çocukların kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerini ve kendi hatalarını düzeltmelerini sağlayacak şekilde tasarlanır. Hata kontrolü çocuğa başkasından onay ve düzeltme beklememeyi ve doğal olarak bağımsızlaşır (Kahraman Umurhan, 2021: 20).

Materyallerin tasarımı, çocuğun duyuşal gelişimini ve kavramsal düşünme becerilerini destekleyecek biçimde olmalıdır. Montessori pedagojisinde, materyaller basit olmalı ve çocukların üzerinde değişiklik yapmalarına olanak tanımalıdır. Bu, çocuğun dikkatini toplamasına ve hatalarını anlamasına yardımcı olur. Ayrıca, Montessori'ye göre materyallerin alımlı olması, çocukların çevreyle etkileşimde bulunmalarını teşvik eder. Ortamda kullanılan her materyalin rengi, şekli ve düzeni, çocuğun dikkatini çeker ve onun etkin bir şekilde katılımını sağlar (Montessori, 2016: 121-122).

Montessori ortamındaki materyallerin bir diğer önemli özelliği, çocuğun hatalarını anında fark etmesini sağlayan yapılar olmasıdır. Montessori, çocukların yanlış yerleştirilen materyalleri fark ettiklerinde bu hataları düzeltme fırsatına sahip olduklarını belirtir. Bu, çocuğun dikkatini artırır ve doğruyu öğrenme sürecini hızlandırır. Örneğin, Montessori materyallerinden biri olan pembe kule, farklı boyutlardaki küplerin doğru sıralanmasıyla çocukların büyüklük kavramını öğrenmelerine olanak tanır. Küplerin sadece büyüklükleri farklıdır, bu da çocuğun dikkatini farklı boyutları ayırt etmesine yönlendirir (Montessori, 2016: 149-152).

Montessori ortamında kullanılan her materyalin belirli bir amacı vardır ve her materyal, çocuğun bireysel gelişim seviyesine hitap eder. Çocuklar, ihtiyaçlarına uygun materyalleri seçerek, kendi öğrenme süreçlerini yönlendirirler. Bu özgürlük, çocuğun kendine güvenini artırır ve onu daha bağımsız bir birey haline getirir. Montessori'ye göre, çevre ve materyallerin doğru tasarımı, çocuğun normalleşmesine yardımcı olur. Bu süreç, çocuğun kişiliğini kendi başına ve doğal bir şekilde oluşturmaya olanak sağlar (Montessori, 2015: 221).

Sonuç olarak Montessori pedagojisinde ortam ve materyaller, çocuğun öğrenme sürecini destekleyen en temel unsurlardır. Çocuğa özgürlük tanıyan ve hata yaparak öğrenme fırsatı sunan bu ortam, eğitimde geleneksel yöntemlerden farklı olarak, çocuğun gelişimine yönelik bireysel bir yaklaşım sergiler. Montessori'nin önerdiği materyaller, çocukların kavramsal gelişimlerini desteklerken aynı zamanda duygusal ve psikolojik gelişimlerini de besler. Montessori ortamı, çocuğun doğal öğrenme isteğini teşvik eden, özgür ve etkili bir eğitim alanı sağlar.

2.3.2. Çocuğun Gelişimi ve Kullanılan Yöntemler

Çocukluk dönemi bireyin zihinsel, bedensel ve sosyal gelişiminin temelini atıldığı en kritik dönemdir. Bilimsel araştırmalar, özellikle ilk yedi yılın çocuk gelişimi açısından büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim süreci çocuğun gelişim özelliklerini temel alarak şekillendirilmelidir. Montessori pedagojisi, bu anlayışla çocuğun gelişim evrelerini dikkate alan ve ona uygun bir çevre sunmayı hedefleyen bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır.

Montessori'ye göre çocuk gelişimi, özellikle sıfır ile altı yaş arasındaki süreçte iki temel döneme ayrılır: psiko-embriyonel dönem (0-3 yaş) bilinç dışı dönem ve (3-6 yaş) bilinçli gelişim dönemidir (Montessori: 2015: 190). İlk dönem, çocuğun çevresini bilinçsizce özümlediği ve “emici zihin” olarak tanımlanan zihinsel yapısıyla karakterize edilir. “Psişik embriyo” olarak da ifade edilen bu dönemde çocuk kendi zihin kasları ile çevresindeki dünyada bulduklarını kullanır (Kahraman Umurhan, 2021: 17). Bu dönemde kol, bacak ve dil gibi yapılar birbirinden bağımsız gelişir; çocuk henüz bilinçli bir öğrenme süreci içinde değildir. Üç yaşından sonra ise bilinç gelişmeye başlar, çocuk çevresiyle daha bilinçli bir etkileşim içine girer ve belirli işlevleri kazanır. Montessori, üç ile altı yaş arasındaki dönemin çocuğun eğitime en açık olduğu zaman dilimi olduğunu savunur. Bu süreçte çocuk duyarlılık dönemlerinden geçer ve çevresel uyarıcılara son derece açıktır. Bu yüzden bu dönemde verilen eğitim çocuğun kişilik ve zekâ gelişimini derinden etkiler (Durakoğlu, 2010: 104).

Montessori pedagojisinde “eller”, çocuğun başöğretmeni olarak görülür. Montessori'ye göre çocuklar elleriyle yoğunlaştıkları işlerde öğrenmeye daha açık hale gelirler. Bu nedenle günlük yaşam becerilerine dayalı etkinlikler hem el becerilerini geliştirmeyi hem de zekaya doğrudan katkı sağlamayı hedefler (Topbaş, 2004: 58). Gerçekten zekanın bütün işi ellerin çalışmalarına rehberlik etmesidir. İnsan düşüncelerini yalnızca sözcüklerle ifade etmiş olsaydı geçmişin izleri bugünlere ulaşmazdı. Uygarlıklar eller sayesinde yükselmiştir (Montessori, 2015: 169).

Ancak bu süreçte çocuğun gelişim ihtiyacını anlamayan bir yetişkin, onun gelişimini engelleyebilir (Montessori, 2020: 109). Genellikle yetişkinler eylemlerin sonucuna odaklanır; oysa çocuklar süreç odaklı çalışırlar. “Çocuk kendi oyununda başardığı, tasarladığı, kendini onayladığı ve haz aldığı anlar yaşıyor. Böylece kendisine karşı olumlu duygular geliştirerek öz yeterliliğini sağlamış oluyor (Paksoy, 2021:35). Bu nedenle Montessori ortamları, çocuğun kendi elleriyle çevresindeki nesneleri keşfetmesine olanak tanıyan düzenlemelere sahiptir (Kahraman Umurhan, 2021: 19).

Montessori, hareketin yalnızca fiziksel gelişim değil, aynı zamanda zihinsel gelişim için de vazgeçilmez bir unsur olduğunu savunur. Ona göre kaslar, sadece sinir sisteminin bir parçası olarak değil, aynı zamanda çevreyle ilişki kurma aracı olarak değerlendirilmelidir. Düşünce ile hareket

arasında bir anoloji vardır. Hareketsizliğe dair övgü ifadeleri, uslu çocuğa “çiçek gibi”, ya da “melek gibi” insanların ait olmadığı başka dünyalardan bahseder. Sigmund Freud’un insanlığın bilinçdışında var olan kısmi körlük olarak ifade ettiği psikolojik skotom’un, yine Freud’un belirlediği dar sınırlarının ötesine uzanan insan ruhunun akıl almaz körlüğünü ifşa eder (Montessori, 2020: 98-99).

Montessori sınıflarında çocuğa hareket özgürlüğü tanınır; çocuk, ortamda serbestçe dolaşabilir ve dilediği materyallerle çalışabilir. Bu özgürlük sayesinde çocuk, kendi öğrenme sürecini yönlendirebilir ve yaptığı işle kendini ifade eder (Kahraman Umurhan, 2021:20-21). Hareket özgürlüğü, aynı zamanda “özgür seçim” ilkesi ile desteklenir. Çocuklar kendi ilgilerine göre istedikleri materyali, çalışmak istedikleri kişileri, çalışmak istedikleri yeri, çalışmak istedikleri süreyi seçerek öğrenme sürecine aktif katılım sağlarlar (Kahraman Umurhan, 2021: 20).

Montessori pedagojisinin temel taşlarından biri de çocuğun sosyal gelişimidir. Montessori, sosyalleşmeyi yalnızca yan yana oturmak ya da konuşmaları dinlemekten ibaret görmez; onun için gerçek sosyal yaşam, grup üyeleri arasında kurulan etkileşimle mümkündür (Durakoğlu, 2010: 107).

Bu anlayışa göre, çocuklar bir araya geldiklerinde sadece birlikte bulunmakla kalmaz, aynı zamanda ortak bir bilinç geliştirerek sosyal yaşamın bir parçası haline gelirler. Montessori, çocukların sosyal bilinci doğrudan öğretimle değil, aktif katılım yoluyla kazandıklarını belirtir (Durakoğlu, 2010: 107).

Montessori okullarında farklı yaş gruplarının bir arada bulunması çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerine ve zenginleşmelerine olanak sağlar. 20. yüzyılın başında Sovyet psikolojisinde yeni bir okul sistemi ortaya koymaya çalışan Lev Vygotsky’ye göre öğrenme yakınsal gelişim alanında gerçekleşir. Kişi tek başına gerçekleştiremediği görevleri kendisinden daha ileri düzeyde başkasıyla gerçekleştirerek öğrenir. Usta-çırak ilişkisi içerisinde kurgulanan sosyal ortamda toplumsal ve kişisel değerlerin öğrenilmesi, aktarılması ve pozitif anlamda geliştirilebilmesi için verimli ortam sağlar. Bundan ötürü Montessori sınıflarında çocuklar yakın yaşlardaki çocukları bir arada bulunduğu sosyal ortamlarda etkileşim içinde öğrenirler (Özkul, 2021: 45).

Montessori pedagojisi, çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını temel alan ve bu ihtiyaçlara uygun bir eğitim ortamı sunmayı hedefleyen yenilikçi bir yaklaşımdır. Özellikle erken çocukluk döneminde bireyin ellerini kullanma becerisi, hareket özgürlüğü ve sosyal etkileşimleri hem zeka gelişimi hem de kişilik oluşumu açısından kritik önemdedir. Montessori’nin ortaya koyduğu bu ilkeler, günümüz okul öncesi eğitim modellerine ışık tutmaya devam etmektedir.

2.3.3. Montessori Eğitiminde Duyuların Gelişimi

Çocuğun karakter gelişimi eğitim süreci içinde şekillenir; bu süreç yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve davranışsal boyutların da bütüncül gelişimini içerir. Montessori pedagojisi, söz konusu bütüncül gelişimin erken çocuklukta başladığını ve bireysel özgürlüğün karakterin temelini oluşturduğunu vurgular; bu bakımdan karakterin doğrudan öğretilmeyeceğini, çocuğun kendi deneyimleri aracılığıyla biçimleneceğini savunur (Paksoy, 2021: 32). Montessori'ye göre karakter, bireyin kendi dürtülerini denetleyebilme gücünü kazanmasıyla gelişir; dolayısıyla taklit ya da dışsal yönlendirmelerden ziyade çocuğun doğal yaşantıları ve deneyimleri belirleyicidir. Günlük yaşamda karşılaşılan engeller karşısında sergilenen bağımsız davranışlar, bu inşa sürecinde kritik bir rol oynar (Montessori, 2015: 209-218).

Gelişimin yapısını açıklarken Montessori, doğumdan on sekiz yaşına kadar uzanan süreci üç evreye ayırır. İlk evre olan 0–6 yaş aralığı, fiziksel ve zihinsel gelişimin en hızlı seyrettiği dönemdir; yürüme, konuşma ve beslenme gibi temel kazanımlar üzerinden karakterin ilk hatları belirginleşir (Montessori, 2015: 211). Bu evrenin dinamiğinde Sir Percy Nunn'un "horme" adını verdiği içsel yaşam gücü yer alır; bilinçdışı işleyen bu güç, çocuğu gelişime yönelten "tanrısal" bir itkidir ve süttten kesilme, konuşma, yürüme gibi kilometre taşları hem özgürleşmenin hem de karakter gelişiminin somut göstergeleri olarak görünür (Montessori, 2015: 97). Aynı evre içinde 3–6 yaş "duyarlılık dönemi" olarak tanımlanır; çocuk çevresel uyaranlara olağanüstü bir konsantrasyonla karşılık verir ve eğitim ortamının bu yoğunlaşmayı destekleyecek şekilde düzenlenmesi, bağımsız deneyimlerle karakterin olgunlaşmasına imkân tanır (Montessori, 2015: 227-229).

İkinci evre olan 6–12 yaş aralığı, Montessori tarafından "toplumsal doğum" şeklinde adlandırılır. Bu dönemde çocuk, sosyal ilişkilerin karmaşıklığını fark etmeye başlar ve "iyi" ile "kötü" kavramlarını anlamlandırır; ancak Montessori, henüz ahlaki kavramların özünün tam olarak kavranmadığı bu süreçte doğrudan ahlak öğreticiliğinden kaçınılması gerektiğini belirtir (Montessori, 2015: 211). Buna karşılık, sosyal bağlam içinde edinilen deneyimler ve başkalarının davranışlarının değerlendirilmesiyle karakter gelişimi sürer; Montessori bu dönemi "bilinç uyanışı" olarak nitelendirir (Avşar, 2021: 24). Üçüncü evre olan 12–18 yaşta ise bedensel ve ruhsal dönüşümler ilk evreyi hatırlatacak ölçüde büyüktür (Durakoğlu, 2010: 118). Çocuk, toplumsal ve dini hisler geliştirir; vatan ve millet gibi duygularla birlikte idealler edinir ve artık ahlaki kavramların öğretilmesine elverişli bir olgunluğa ulaşır (Montessori, 2015: 212). Bununla birlikte bu dönem, korunma ihtiyacı ile bağımsızlık arzusunun bir arada yaşandığı kararsızlık evresidir; süreç sonunda başkalarına saygı bilinci pekişir ve birey toplum içinde sorumluluk üstlenmeye yönelir (Arslan, 2008: 72). Montessori'ye göre 12–18 yaş arası özgüvenin özellikle desteklenmesi gereken kritik bir dönemdir; güçlenen özgüven bireyi bağımlılıklara karşı dirençli kılar ve daha uyumlu, sorumlu bir yetişkinliğe zemin hazırlar (Montessori, 2015: 227-228).

Montessori'nin bu evre anlayışı, diğer düşünürlerle karşılaştırıldığında özgün bir konum taşır. Rousseau, evreleri kronolojik yaşa değil davranışsal değişimlere dayandırırken; Froebel gelişimi sürekli yükselen bir çizgi olarak görür. Montessori ise gelişimi kesintili fakat birbirine bağlı dönemler şeklinde kavrar (Bal, 1991: 22). Bilişsel açıdan değerlendirildiğinde, Piaget'nin "somut işlemler dönemi" olarak adlandırdığı evre Montessori'nin 6–12 yaş dönemine tekabül eder; bu dönemde soyut kavramların anlaşılmasındaki güçlükler, ahlaki kavramların 12 yaş sonrasında kavranabileceğine dair Montessori görüşüyle örtüşür (Durakoğlu, 2010: 113). Öte yandan Rousseau'nun konuşmayı, ağlamaya göre daha etkili bir iletişim biçimi olarak görmesi, Montessori'nin erken çocuklukta dile ve ifadenin gelişimine atfettiği önemi destekler (Durakoğlu, 2010: 109). Montessori'ye göre her evre, öncekilerin başarısına bağlıdır ve geriye dönük telafisi mümkün değildir; bu nedenle yaşa özgü deneyimlerin zamanında kazandırılması esastır (Wilbrandt, 2009: 123–124). Bu prensip, Montessori okullarında her çocuğa ait bireysel gelişim şemalarının tutulması uygulamasıyla somutlaşır; böylece öğretmenler bireysel farklılıkları daha sağlıklı izleyebilir. Erken dönemde yeterince desteklenmeyen çocukların ilerleyen yaşlarda öğrenme ve sosyalleşme güçlükleri yaşamaları muhtemeldir (Montessori, 2016: 56-62).

Bu kuramsal çerçevenin duyuların gelişimiyle ilişkisi, Montessori pedagojisinin merkezinde yer alır. Zekâ ve bellek, duyuşsal izlenimler aracılığıyla biçimlenir; duyular, çocukla dış dünya arasında bir köprü işlevi görür (Topbaş, 2004: 34). Bu nedenle Montessori ortamları, çocuğun çevreyi tüm duyularıyla deneyimlemesini sağlayacak biçimde tasarlanır (Montessori, 2015: 105). "Emici zihin" anlayışı uyarınca çocuk, bilinçli zekâdan önce duyuları aracılığıyla çevresini içselleştirir; eğitim çevresi bu nedenle zengin duyuşsal uyaranlar sunmalıdır (Montessori, 2015: 111-112). Bu bağlamda görme duyusu doğumdan itibaren çevresel nesnelerin tanınmasını ve izlenimlerin zihinde işlenmesini mümkün kılar (Montessori, 2015: 114); işitme duyusu, özellikle insan seslerine odaklanma ve taklit yoluyla dil ediniminde belirleyici rol oynar (Montessori, 2016: 52). Dokunma duyusu bir yaş civarında hızla gelişir; çekmece açıp kapama, kapları doldurup boşaltma gibi etkinlikler hem motor becerilerin hem de dokunsal algının gelişimine katkı verir (Montessori, 2015: 171; Topbaş, 2004: 35). Tat ve koku duyuları ise doğuştan ayırt etme kapasitesine sahiptir; ancak bu duyuların rafine edilmesi için doğayla temas ve çeşitli uyarıcılarla karşılaşma gereklidir (Cüceloğlu, 1993: 342; Montessori, 2016: 146).

Duyuların sistematik biçimde eğitimi amacıyla Montessori okullarında özel materyaller kullanılır. Bu materyaller çocuğun kendi kendine öğrenmesini desteklerken duyuşsal rafineasyona hizmet eder ve aynı zamanda bilişsel ile duyuşsal gelişimi dengeler (Montessori, 2016: 121-128). Tasarım ilkesinin ayırt edici yönü, her materyalin temelde tek bir duyuşsal niteliğe odaklanacak biçimde düzenlenmesidir; örneğin işitmeye yönelik materyallerin renk ve boyutlarının aynı tutulması, dikkatin yalnızca sese yönelmesini sağlar ve duyuşsal ayırtlaştırmayı derinleştirir (Oktay, 1999: 53). Böylelikle, duyular üzerinden kurulan zengin deneyim, karakterin erken evrelerde temellenmesine katkıda bulunur; ilerleyen evrelerde ise sosyal bağlamla bütünleşen öğrenme,

özgüven ve sorumluluk duygusunu destekleyerek bireyin bütüncül gelişimini tamamlar (Montessori, 2015: 227-228; Montessori, 2016: 56-62).

2.3.4. Duyusal Alanlar ve Materyalleri

Montessori pedagojisi, çocuğun çevreyi duyuları aracılığıyla keşfederek zihinsel şemalarını inşa ettiğini kabul eder; bu nedenle her bir duyu için özenle tasarlanmış materyallerle, hatanın çocuğun kendisi tarafından fark edilmesini sağlayan bir öğrenme düzeni kurar. Bu düzenin ilk ve en ayrıntılı ayağı görsel algıdır. Görme, biçim, boyut ve renk gibi çevresel bilgilerin ayrıştırılmasında merkezi rol oynar; bu nedenle sınıflarda üçlü blok seti, renk tabletleri ve uzunluk çubuklarıyla sistematik alıştırmalar yapılır. Üçlü blok setinin ilk grubu olan pembe küpler, bir ile on santimetre arasında değişen on ahşap küpten oluşur; çocuk kule inşa ederken boyut farklılıklarını görsel olarak ayırt eder ve hatayı yalnızca görme duyusuyla kontrol ederek dikkat ve analitik becerilerini güçlendirir (Montessori, 2016: 149-150). İkinci grupta yer alan kahverengi dikdörtgen prizmalar, yalnızca kalınlık bakımından farklılaştığından merdiven biçiminde dizildiğinde “kalınlık” kavramının somut anlaşılmasını sağlar ve aynı uzunluktaki cisimlerin farklı kalınlıklara sahip olabileceğini gösterir (Montessori, 2016: 150-151). Üçüncü gruptaki çubuklar ise aynı en ve renkte olup uzunluk bakımından on ile yüz santimetre arasında değişir; sıralama alıştırmaları, uzunluk kavramını ve görsel karşılaştırmayı rafine eder (Montessori, 2016: 150-151). Görsel ayırtırmayı daha da derinleştiren renk tabletleri, ipekle kaplı olup dokuz temel rengin her birinde yedi tonla toplam altmış üç rengi içerir; eşleştirme, tonlara göre sıralama ve yoğunluğa göre derecelendirme aşamalarından oluşan alıştırmalar, görsel algının yanı sıra belleği de güçlendirir (Montessori, 2016: 152-153).

Görsel alandan işitsel alana geçişte Montessori yaklaşımı, “duyarlılığı” yalnızca sesleri ayırt etmeyle sınırlamaz; sessizlik ve hareketsizlik gibi deneyimleri de işitme eğitiminin parçası sayar. İşitsel duyular müzik, gürültü, sessizlik ve konuşma sesi olarak sınıflandırılır ve her biri için özgün uygulamalar geliştirilir: müzik için çan setleri, gürültü için ses kutuları, sessizlik için sessizlik alıştırmaları; konuşma sesi ise dil eğitiminin kapsamındadır (Durakoğlu, 2010: 126; Montessori, 2016: 159). İnce ‘do’dan kalın ‘do’ya uzanan, görünüşü aynı fakat ses yüksekliği farklı çift çanlardan oluşan setler, sesleri eşleştirme ve derecelendirme becerilerini geliştirir (Durakoğlu, 2010: 126-127). Ses kutuları ise tahta/karton malzemeden yapılmış, içleri farklı materyallerle doldurulmuş altışar kutudan oluşan iki setle yürütülür; sallandıklarında farklı yoğunlukta sesler çıkaran kutular benzer-aynı ses eşleştirmesi ve şiddetine göre derecelendirme etkinlikleriyle işitsel ayırtırmayı artırır (Montessori, 2016: 161). Hiçbir materyal kullanılmadan yapılan sessizlik alıştırmalarında çocuklar bedenlerini hareketsizleştirip çevredeki en hafif sesleri fark etmeyi öğrenir; ardından öğretmenin uzak bir odadan fısıltıyla çağrısına sessizce yönelirler. Bu süreç işitmenin hassasiyetini artırdığı gibi, otokontrol ve dikkatli hareket etme becerisini de pekiştirir (Montessori, 2016: 162-167).

Dokunma ve stereognostik (kinestetik-dokunsal bütünleme) alanına geçildiğinde, Montessori çocuğun nesneleri yalnızca yüzeysel temasla değil, şekil ve hacim gibi özellikleri “dokunarak tanıma” kapasitesiyle kavradığını vurgular; stereognostik duyu, dokunsal ve kassal algının birleşimiyle “altıncı duyu” gibi işler ve erken dönemde güçlü biçimde ortaya çıkar (Montessori, 2016: 138-141, 141). Dokunma duyusunun en yoğunlaştığı parmak uçları, sıcaklık, sertlik ve doku farklılıklarının ayırt edilmesinde temel rol oynar; bu amaçla farklı dokudaki kâğıt/kumaş parçaları ve sıcak-soğuk suyla doldurulan, ısıyı koruyan metal kaplarla eşleştirme ve derecelendirme etkinlikleri yapılır (Montessori, 2016: 138-140). Doku ayrımı için pürüzsüz yüzey, zımpara ve farklı dokulu şeritlerle kaplı tahtalar kullanılır; sıklıkla gözler kapalı çalışılarak dokunsal odağın artırılması hedeflenir (Montessori, 2016: 142-143). Stereognostik duyuyu geliştirmede Froebel Seti gibi farklı geometrik şekillerden oluşan ahşap materyaller etkilidir; çocuk gözleri açıkken dokunur, ardından gözleri kapalıyken aynı nesneleri ayırt eder—bu uygulama, stereognostik ayırtlaştırma kadar geometrik kavramlara hazırlanışla da destekler (Montessori, 2016: 142-144). Benzer biçimde fitilli kadife, keten, çuval ve ipekten oluşan on farklı kumaş türünün çiftlerini gözler kapalı ayırt etmeye dayalı çalışmalar, ince dokunsal ayırtlaştırmayı pekiştirir (Wilbrandt, 2009: 231).

Koku ve tat alma duyularına yönelen eğitim, beslenme süreçlerinde iki duyu arasındaki işlevsel birlikteliği merkeze alır. Cüceloğlu, baharat gibi uygulamalarla koku ve tat alma hücrelerinin birlikte aktive edilmesinin lezzet algısını güçlendirdiğini belirtir (Cüceloğlu, 1993: 106-107). Montessori de kokunun tada doğal bir yardımcı olduğunu vurgular ve sınıflarda mevsimsel çiçeklerle yapılan, çocukların gözleri kapalı kokuları türlerle eşleştirdiği alıştırmalara yer verir (Montessori, 2016: 145-146). Çiçeklerin mevsimselliği nedeniyle, güncel uygulamalarda tahtadan yapılmış, altışar silindirik kaptan oluşan iki koku seti (vanilya, tarçın, nane vb.) ile eşleştirme ve bellek çalışmaları yürütülür (Wilbrandt, 2009: 237). Tat alma eğitiminde temel tatlar (tatlı, tuzlu, acı, ekşi) çözümlerle tanıtılır; sekiz küçük şişeden oluşan setle çocuklar gözleri kapalı aynı tatları eşleştirir, böylece tat ayrımı yanında sınıflama ve dilsel ifade becerileri de gelişir (Montessori, 2016: 146; Wilbrandt, 2009: 239).

Duyusal temelin üzerine yerleştirilen okuma-yazmaya hazırlıkta Montessori, geleneksel yöntemin getirdiği bedensel/psikolojik yükleri azaltmak için yazıyı doğal hareketlerle bütünleştirir ve hazırlık egzersizlerini duyusal materyaller üzerine kurar (Durakoğlu, 2010: 138; Montessori, 2016: 241-242). İlk aşamada sekiz geometrik şekilden oluşan metal çerçevelerle çizim çalışmaları, kalem tutma ve yönlendirme becerilerini geliştirir; renkli kalemlerle yapılan tekrarlar estetik ilgiyi ve motivasyonu artırır (Montessori, 2016: 243, 244-247). Ardından zımpara kâğıdından “kabartma harfler”e geçilir; çocuk harf biçimini parmakla izleyerek dokunsal-görsel çift kodlamayla öğrenir, öğretmen de eşzamanlı seslendirmeye ses-biçim eşlemesini kurar (Wilbrandt, 2009: 320; Montessori, 2016: 249). Taşınabilir harf setlerinde ünlülerin mavi, ünsüzlerin pembe olması görsel ayrımı destekler; çocuklar harfleri birleştirerek hece/kelime oluşturur ve fonetik çözümleme-sentez yapar (Wilbrandt, 2009: 334; Montessori, 2016: 256). Yazıdan okumaya geçişte Montessori, sembollerin yalnız seslendirilmesini “okuma” saymaz; gerçek okuma, yazılı sembolden düşünceye,

yani anlama ulaşmaktır (Montessori, 2016: 266-268, 273-275, 279). Bu nedenle sınıfta, çocuğun gördüğü nesnelerin adlarının yazılı olduğu kartlarla sembol-nesne bağı somutlaştırılır; uygulamalar okuduğunu anlama, sembol-anlam eşlemesi ve hız kazanmaya yöneliktir (Wilbrandt, 2009: 339, 337). Erken yazma deneyimi sayesinde zor kelimelerle çalışmanın sorun teşkil etmediği, çünkü çocuğun kelimenin ses yapısına alışkın olduğu vurgulanır (Montessori, 2016: 258).

Matematik ve geometride de aynı “somuttan soyuta” ilkesi izlenir; çocukların kendi hızlarında, doğrudan deneyimle öğrenmelerini sağlayan materyaller, soyut ilişkileri elle tutulur hâle getirir (Avşar, 2021: 26; Wilbrandt, 2009: 264). Aritmetiğin temelinde sayı ve miktar eşleştirilir; sayı çubukları ve zımpara rakamlar, rakam-miktar ilişkisinin eşzamanlı kavranmasını sağlar (Montessori, 1985: 144-146). Silindir bloklarda yükseklik ve çap gibi boyutlar yanlış yerleştirmede son silindirin açıkta kalmasıyla çocuğa “hata kontrolü” sunar (Montessori, 2016: 147-149). Üçlü setlerde çubuklar 1–10 dizisini, dörtgen prizmalar kare sayıları (1^2-10^2), küpler ise küp sayıları (1^3-10^3) somutlaştırır; böylece yalnız görsel değil, hacim-ağırlık ilişkileri de deneyimlenir (Wilbrandt, 2009: 223). Altı çekmeceli geometri dolabındaki şekiller dokunarak tanınır, adlandırılır ve yanlış yerleştirmede “boşta kalan parça” ilkesiyle hata fark edilir (Montessori, 2016: 156). Üç düzeyli geometri kartları (dolu şekil, kalın çizgi, ince çizgi) somut nesne-soyut görsel bağı kurar (Durakoğlu, 2010: 151). Üç boyutlu cisimler—küp, silindir, koni, prizma, piramit—görsel analogi kurmayı (ör. sütun-silindir) destekler (Durakoğlu, 2010: 151-152). Sayı çubuklarıyla çocuk, sayıları görsel/dokunsal olarak deneyimler; çubuk uzunluklarının sayı ile orantılı oluşu ve renk bantları (tek-çift ayrımı) ilişkileri kavratır; bir ve iki numaralı çubuğun birleşerek “üç” uzunluğunu üretmesi, işlemlerin somut temsilini sağlar (Montessori, 2016: 305, 309-310). Zımpara rakamlar, sembolle fiziksel temas yoluyla yazım biçimini içselleştirirken sayı çubuklarıyla eşleştirme, sembol-miktar bağı güçlendirir (Durakoğlu, 2010: 153-154). İğ kutularında bölmelere yazılı rakam kadar iğ yerleştirilir; “0” bölmesinin boş bırakılması sıfırın “yokluk” değerini somutlaştırır (Wilbrandt, 2009: 266). Markalarla yapılan sıralama ve yerleştirme etkinlikleri ise sayı büyüklüklerini ve tek-çift ayrımını görselleştirirken, bölünebilirlik fikrine zemin oluşturarak temel bölme kavrayışını destekler (Topbaş, 2004: 109).

Bu bütünsel yapı, duyarların tekil rafinasyonundan başlayıp dil, matematik ve geometri gibi üst düzey bilişsel alanlara doğru genişlerken, her aşamada çocuğun kendi hatasını görüp düzeltmesine imkân tanıyan tasarım ilkeleriyle tutarlılık gösterir; böylece Montessori ortamı, duyuşal deneyimi anlamlandırmaya, anlamlandırmayı ise kalıcı öğrenmeye dönüştüren pedagojik bir ekosistem yaratır.

2.3.5. Günlük Yaşam Becerilerinin Gelişimi

Montessori eğitiminde çocukların günlük yaşam becerilerini geliştirmeleri, onların bağımsızlıklarını kazanmaları için kritik bir rol oynar. Montessori’ye göre, özgürlük, çocukların yetişkinlerden bağımsız bir şekilde hareket edebilmesiyle elde edilir. Bu özgürlüğün temeli ise, günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasıdır. Montessori okullarında, çocuklar mümkün olduğunca

az yardım alarak, ev işlerinden biri olarak kabul edilen toz almak, sofrayı hazırlamak, masayı toplamak, bulaşık yıkamak gibi faaliyetleri gerçekleştirirler. Bu etkinlikler, "kendi başıma yapmama yardım et" ilkesine dayalı olarak uygulanır ve günlük yaşam çalışmaları, Montessori Metodu'nun en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilir (Topbaş, 2004: 98).

Günlük yaşam faaliyetleri, genellikle basit işler olarak görülse de çocuğun daha karmaşık akademik materyallerle çalışabilmesi için gerekli olan temel koordinasyon yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Montessori Metodu'nda günlük yaşam becerileri, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyen önemli araçlardır. Bu becerilerin kazandırılması, çocukların ileride karşılaşacakları daha karmaşık görevler için temel oluşturur (Wilbrandt, 2009: 182). Montessori'nin eğitim felsefesi, çocukları yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve pratik yaşam becerileri konusunda da güçlendirmeyi amaçlar.

Montessori okullarında, çocuklar günlük yaşam becerilerini öğrenirken, kişisel bakımlarına da büyük önem verilir. Çocuklar, giyinmek, ellerini yıkamak, saçlarını taramak gibi temel kişisel bakım becerilerini kazandıkları bu alıştırmalarda, öğretmenleri onlara gerekli hareketleri gösterir. Öğretmenin bu hareketleri yavaşça ve dikkatlice göstermek, çocuğun doğru şekilde taklit yapmasını ve bu becerileri geliştirmesini sağlar. Çocuk, bu beceriler sayesinde kendi bakımını üstlenme yeteneğini kazanır ve bağımsızlık duygusuyla özgüven kazanır. Montessori okullarında giyinmeyi öğretmek, özellikle küçük çocuklar için zorlu bir süreçtir. Giyinme, ince motor becerilerinin gelişmesini sağlarken, kumaş tezgâhları gibi materyallerle çocuklara, düğme ilikleme, kurdela bağlama gibi beceriler kazandırılır (Montessori, 2016: 103-109).

Çevresel bakım, Montessori eğitiminde önemli bir yer tutar. Çocuklar, çevrelerini temiz tutmak ve düzenlemek için çeşitli faaliyetlere katılırlar. Bu faaliyetler arasında yerdeki lekeleri silmek, toz almak ve su döküldüğünde alanı kurutmak gibi işler yer alır. Bu tür işler, çocukların çevrelerine karşı duyarlı olmalarını ve bu duyarlılığı günlük yaşamlarına entegre etmelerini sağlar. Çevresel bakım yalnızca iç mekanlarla sınırlı kalmaz, dışarıda yapılan bahçe işleri, ağaçlardan meyve toplamak ve hayvanlara bakmak gibi etkinliklerle de desteklenir. Bu tür işler, çocukların doğayla olan bağlarını güçlendirirken, aynı zamanda onlara sorumluluk duygusu kazandırır (Montessori, 2016: 90-94).

Montessori okullarında grup halinde yapılan günlük işler, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Sofra hazırlamak, masayı kaldırmak ve bulaşık yıkamak gibi faaliyetlerde, çocuklar iş bölümüne katılırlar. Bu tür grup etkinlikleri, çocukların birbirleriyle etkileşim kurmalarını, empati geliştirmelerini ve sosyal sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlar. Montessori'nin eğitim yaklaşımına göre, çocuklar bu faaliyetler aracılığıyla yalnızca pratik beceriler kazanmakla kalmazlar, aynı zamanda topluluk içinde sorumluluk almayı ve paylaşmayı öğrenirler (Durakoğlu, 2010: 160).

Montessori eğitiminde el becerisi gerektiren işler, çocukların motor becerilerini ve dikkatlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuklar, suyu bir kaptan diğerine aktarmak, şişe kapaklarını açıp kapamak gibi faaliyetlerle, el-göz koordinasyonlarını güçlendirirler. Bu tür faaliyetlerde çocuklar, parmak ve bilek hareketlerini öğrenir, böylece ince motor becerilerini geliştirirler. Montessori, çocukların bu tür faaliyetlerde ilerlemeyi değil, süreci yaşamayı hedeflediklerini belirtir. Çocuklar, belirli bir sonuca ulaşmak için değil, süreç içindeki hareketleri öğrenmek için çalışırlar (Durakoğlu, 2010: 162).

2.3.6. Hareket Etme Becerisinin Gelişimi

Motor gelişim, çocuğun fiziksel büyümesi ve merkezi sinir sisteminin gelişimiyle paralel olarak, istemli hareketlerin kazanılmasını içerir. Montessori Okulları'nda, çocukların motor gelişimini destekleyen bir eğitim süreci benimsenir. Bu süreçte çocuklar, günlük yaşam faaliyetlerinden eşzamanlı hareket etme ve sessizlik alıştırmalarına kadar bir dizi fiziksel aktiviteye katılırlar. Montessori'nin bu yaklaşımı, çocukların fiziksel becerilerinin yanı sıra, duygusal ve zihinsel gelişimlerine de katkı sağlar.

Montessori Okulları'nda, çocuklar çizgi üzerinde yürüme alıştırmaları yaparak dengeyi ve hareket kontrolünü geliştirirler. Çizgi üzerinde yürümek, çocuklara ayaklarını kontrollü bir şekilde yönetmeleri için yoğun dikkat gerektiren bir faaliyet sunar. Montessori çizgi üzerinde yürürken, çocuğun ayaklarının tamamen çizgi üzerinde olması gerektiğini belirtir. Çocuklar, düzgün ve dengeli bir şekilde yürümeyi öğrenirken, bu alıştırmalar piyano veya keman gibi bir enstrümanın eşliğinde yapılır ve bu da ritmik hareket etmeyi teşvik eder (Montessori, 2016: 110-111).

Eşzamanlı hareket etme alıştırmaları, çocukların birden fazla hareketi aynı anda gerçekleştirmelerini gerektiren bir diğer önemli etkinliktir. Montessori Okulları'nda, çocuklar önce çizgi üzerinde dengeyi sağladıktan sonra, bu tür daha karmaşık hareketlere geçerler. Bu alıştırmalarda çocuklar, ellerindeki bayrağı yüksek tutarak dikkatlerini sadece kol hareketlerine değil, aynı zamanda ayak hareketlerine de odaklamayı öğrenirler (Montessori, 2016: 111-112). Ayrıca, bir diğer eşzamanlı hareket alıştırması olarak, çocuklar, ağızına kadar sıvı dolu bardaklarla yürüyerek hem ellerini hem de ayaklarını koordine etmeyi öğrenirler. Bu tür alıştırmalar, çocukların dikkat, denge ve hareket koordinasyonlarını geliştirir.

Sessizlik alıştırmaları, çocukların işitme duyusunu geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalardır. Montessori'ye göre, bu alıştırmalar çocuklara sadece ses kontrolünü değil, aynı zamanda düzenli ve kontrollü hareket etmeyi öğretir (Montessori, 2016: 207). Sessizlik alıştırmalarının amacı, çocukların çevrelerindeki eşyalara çarpmadan hareket etmelerini sağlamaktır. Bu alıştırmalar sayesinde, çocuklar hem organlarını hem de hareketlerini ortak bir amaç için koordine ederler. Montessori bu alıştırmaların çocuklar üzerinde sağladığı gelişimi, “çocuklarımız bir alay eşya arasında, hiçbirine

çarpmaksızın yürümeyi, gürültü etmeden seyirtmeyi öğrenerek çevikleştiler, atikleştiler” şeklinde özetler (Durakoğlu, 2010: 165).

2.4. Montessori Eğitim Modelinin Küresel Yayılımı

Montessori eğitim modeli, 20. yüzyılın başlarında Roma’daki ilk *Casa dei Bambini* ile başlayan gelişiminden kısa süre sonra uluslararası bir harekete dönüşmüş ve bugün dünyanın en yaygın alternatif eğitim yaklaşımlarından biri haline gelmiştir. Montessori’nin “eğitim yoluyla barış inşa edilebilir” görüşü (Montessori, 1972: 56), modelin yalnız İtalya’da değil farklı kültürlerde de karşılık bulmasını sağlamış; bu düşünce doğrultusunda Montessori, Avrupa’dan Asya’ya uzanan kapsamlı eğitim seyahatleri gerçekleştirmiştir. Montessori’nin uluslararası kurslar düzenlemesi ve öğretmen yetiştirme faaliyetlerine verdiği önem, yaklaşımın hızla yayılmasının temel nedenlerinden biri olarak görülür. Nitekim ona göre, “Yeni bir eğitim sistemi, ancak iyi yetişmiş yetişkinlerin ellerinde yaşam bulabilir” (Montessori, 2016: 12). Bu anlayış doğrultusunda 1929’da Amsterdam’da kurulan Uluslararası Montessori Derneği (AMI), modeli küresel ölçekte standartlaştırarak dünyanın farklı ülkelerindeki uygulamaları ortak bir çatı altında toplamıştır. Günümüzde Montessori okullarının ABD, Almanya, Hollanda, Hindistan ve birçok Avrupa ülkesinde kurumsal bir yapıya kavuşmuş olması, modelin hem tarihsel hem pedagojik anlamda evrensel bir eğitim hareketi olarak kabul edildiğinin göstergesidir.

2.4.1. Dünyada Montessori Eğitim Sistemi

Maria Montessori’nin eğitim felsefesini yaymak amacıyla gerçekleştirdiği uluslararası seyahatler, birçok ülkede Montessori derneklerinin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Montessori Okulları’nda görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bu okulların denetlenmesi amacıyla kurulan ilk dernek, 1916 yılında İskoçya’nın Edinburg kentinde faaliyete geçmiştir (Montessori, 2016: 12).

Bu gelişmeyi takiben, 1918 yılında İtalya’nın Napoli şehrinde “Montessori Metodu’nun Dostları Derneği” (La Societa Amici del Metodo Montessori) isimli ulusal bir kuruluş daha kurulmuş ve kısa süre sonra Roma’ya taşınarak 1924 yılında “Ulusal Montessori Kurumu” (Opera Nazionale Montessori) adını almıştır (Durakoğlu, 2010: 167). Bu kurum Mussolini döneminde faaliyetlerine ara vermiş, ancak 1947 yılında yeniden açılmış ve günümüzde de etkinliğini sürdürmektedir. Roma merkezli bu kurumun en önemli çalışmaları arasında, “Çocukluk Hayatı” (Vita dell’Infanzia) adlı derginin yayınlanması yer almaktadır. Bu yayın sadece İtalya’da değil, farklı ülkelerde de geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmaktadır. Ayrıca söz konusu kurum, 1990’lı yılların başında bağımsızlıklarını kazanmaya başlayan Balkan ülkelerinde Montessori Okulları’nın yaygınlaşmasında da önemli rol oynamıştır. 2008 yılında Makedonya’ya davet edilen kurum yetkilileri, burada açılan okullara eğitici yetiştirmek amacıyla kurslar düzenlemiş ve bu faaliyetleriyle adeta Uluslararası Montessori Derneği’nin bir şubesi gibi işlev görmüştür (Durakoğlu, 2010: 166).

Montessori'nin yaşadığı dönemde Hollanda, Fransa, Danimarka, Avusturya ve Almanya gibi birçok Avrupa ülkesinde de Montessori dernekleri kurulmuştur. 1929 yılında Hollanda'nın başkenti Amsterdam'da "Uluslararası Montessori Derneği" (Association Montessori Internationale- AMI) kurulmuş ve bu tarihten itibaren ulusal dernekler çalışmalarını bu çatı kuruluşla koordineli bir şekilde yürütmeye başlamıştır. 1930 yılında ise derneğin bir şubesi Londra'da açılmıştır (Durakoğlu, 2010: 167).

Uluslararası Montessori Derneği'nin kurulmasının ardından birçok ülkede Montessori okulları açılmaya devam etmiştir. Bu okullardan bazıları, Montessori'nin Avrupa'daki eğitim kurslarına katılan öğrencileri tarafından Hindistan'da açılmıştır. Montessori'nin Hindistan'a yaptığı seyahat sonrasında ise diğer Doğu Asya ülkelerinden de Montessori okulları açılması yönünde talepler artmıştır. Bu talepleri karşılamakta zorlanan AMI, 1944 yılında Hindistan'ın Adyar kentinde büyük bir şube kurmuştur. Aynı dernek daha sonra Hindistan'ın Seylan şehrinde de bir şube açmıştır. 1949 yılında ise Pakistan'ın Karaçi kentinde bir kol faaliyete geçmiştir. Bu merkezlerin çalışmaları neticesinde Hindistan ve Pakistan başta olmak üzere birçok Doğu Asya ülkesinde Montessori okulları açılmıştır (Durakoğlu, 2010: 168).

Montessori eğitim anlayışının dünya genelinde yaygınlaşmasıyla birlikte, bu felsefeyi benimseyen okulların denetlenmesi, standartlarının belirlenmesi ve eğitimin niteliğinin korunması amacıyla çeşitli ulusal ve uluslararası kuruluşlar faaliyet göstermeye başlamıştır. Montessori felsefesi doğrultusunda eğitim vermek isteyen kurumlar, bu kuruluşlara üye olmak ve akreditasyon süreçlerinden geçmek zorundadır. Bu yapıların temel amacı, Montessori ilkelerine uygun bir eğitim ve yönetim modelinin sürdürülmesini güvence altına almaktır. Montessori eğitim kurumlarının yönetsel ve eğitsel işlevlerini akredite eden başlıca kuruluşlar arasında, merkezi Hollanda'da bulunan AMI Association Montessori Internationale (Uluslararası Montessori Derneği) ve 1960 yılında ABD'de kurulan AMS American Montessori Society (Amerikan Montessori Derneği) öne çıkmaktadır. Bu iki yapı, küresel ölçekte Montessori pedagojisinin uygulanmasını koordine eden en güçlü organizasyonlardır. Bunlara ek olarak, NCME National Center for Montessori Education (Ulusal Montessori Eğitim Merkezi) ve MATCE Montessori Accreditation Council for Teacher Education (Montessori Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi) gibi kurumlar, öğretmen eğitime yönelik standartları belirleyerek, eğitici yetiştirme sürecinde önemli rol oynamaktadır. IAPM International Association of Progressive Montessorians (Uluslararası İlerlemeci Montessoriciler Derneği) ve IMAC International Montessori Society (Uluslararası Montessori Topluluğu) ise Montessori eğitimini daha yenilikçi ve evrimsel bir anlayışla ele alan kuruluşlar olarak dikkat çeker. Küresel ölçekte Montessori eğitiminin yaygınlaştırılmasına katkı sağlayan diğer önemli yapılar arasında MEPI Montessori Education Programs International (Uluslararası Montessori Eğitim Programları), MSAC Montessori School Accreditation Commission (Montessori Okulları Akreditasyon Komisyonu), MWEI Montessori World Educational Institute (Montessori Dünya Eğitim Enstitüsü) ve MEASA Montessori Education Association of South Australia (Güney

Avustralya Montessori Eğitim Derneği) gibi bölgesel ve tematik odaklı organizasyonlar yer almaktadır. Bu kuruluşlar, ilgili bölgelerdeki Montessori okullarının eğitim kalitesini denetlerken, aynı zamanda öğretmen ve yönetici yetiştirme programları düzenlemektedir. Ayrıca Fransa’da faaliyet gösteren AMF L’Association Montessori de France (Fransa Montessori Derneği) Almanya’daki DMG Deutsche Montessori Gesellschaft (Almanya Montessori Derneği) ve Hindistan’daki IMC India Montessori Centre (Hindistan Montessori Merkezi) gibi ulusal temsiliyet düzeyindeki dernekler, kendi ülkelerinde Montessori eğitiminin yaygınlaştırılmasına ve sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadırlar (Dündar, 2007: 190).

Bu kuruluşlar yalnızca akademik ve pedagojik alanlarda değil, aynı zamanda yönetsel yapılar üzerinde de etkilidir. Montessori okullarının işleyişinde demokratik ve katılımcı bir yönetim modelini teşvik eden bu yapılar, okul yönetimlerinin öğretmen, veli ve toplumla iş birliği içinde hareket etmesini desteklemektedir. Böylece Montessori felsefesinin temelinde yer alan özgürlük, sorumluluk ve toplumsal bilinç ilkeleri, yalnızca sınıf içinde değil, kurumsal yapıların bütününde hayata geçirilmiş olur. Montessori eğitiminin dünya çapında yaygınlaştırılması ve niteliğinin korunması, bu çok amaçlı kurum ve kuruluşların yürüttüğü sistematik denetim, eğitim ve danışmanlık faaliyetleri sayesinde mümkün olmaktadır. Her biri farklı bölge ve işlevlere odaklanan bu yapıların ortak amacı, Montessori felsefesinin evrensel ilkelerini yaşatmak ve gelecek kuşaklara sağlıklı bir öğrenme ortamı sunmaktır.

Dünya genelinde Montessori Okullarının dörtte biri Amerika Birleşik Devletleri’nde yer almaktadır. Bu nedenle, Montessori Okulları’nın en yoğun olduğu ülke konumunda ABD’dir (Durakoğlu, 2010: 170).

Montessori eğitim sisteminin yaygın olarak uygulandığı bir diğer ülke Almanya’dır. Alman Montessori Derneği tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, ülkede yaklaşık 950 Montessori kurumu bulunmaktadır. Bu kurumların yarısını çocuk yuvaları, diğer yarısını ise farklı seviyelerde eğitim veren okullar oluşturmaktadır. Ayrıca Almanya’da bazı ortaöğretim düzeyindeki okullarda da Montessori yaklaşımı uygulanmaktadır (Schafer, 2006: 149).

Hollanda da Montessori eğitim sisteminin oldukça yaygın olduğu ülkelerden biridir. Uluslararası Montessori Derneği’nin merkezi bu ülkede yer almaktadır. Montessori’nin doğum yeri olan İtalya’da da bu eğitim yaklaşımı önemli bir yer tutmaktadır. İlk Montessori Okulu “Casa dei Bambini”nin bu ülkede açılmıştır. Avrupa kıtasında Montessori eğitiminin yaygın olarak uygulandığı diğer ülkeler ise İngiltere, Fransa, Belçika, İsveç, İsviçre ve Danimarka’dır (Durakoğlu, 2010: 170).

2.4.2. Türkiye’de Montessori Eğitim Sistemi

Sistemin Türkiye’deki gelişiminde Almanya’da Montessori eğitimi alan ve bu alanda uzmanlaşan Emel Çakıroğlu için Alman pedagog ve yazar Erich Wilbrandt’ın çalışmaları belirleyici olmuştur. Wilbrandt, 1995’te İstanbul’da Binbirçiçek Zihinsel Engelli Çocuklar Vakfı bünyesinde kaynaştırma anaokulu ve rehabilitasyon merkezi kurarak eğitimci eğitimlerine öncülük etmiş; 2007’de Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde kaynaştırma eğitimi projesi kapsamında bir Montessori laboratuvarı kurarak üniversite öğrencilerine yöntemi uygulamalı olarak öğretme olanağı sağlamıştır. Ayrıca Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Uygulama Anaokulu’nda yöntemin uygulanmasını başlatmış; böylece Bolu ilinde ilk kez bir okul öncesi kurumda Montessori yaklaşımıyla eğitim verilmesinin önü açılmıştır (Wilbrandt, 2009: 13–14). Bu kurumsal adımları, 2008–2009 eğitim-öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı’nın “Okul Öncesi Eğitimde Engelli ve Engelli Olmayan Çocukların Ayrımsız Eğitimi Projesi” çerçevesinde Bolu’daki Vali Mehmet Ali Türker Anaokulu’nda Montessori temelli uygulamaların başlatılması izlemiştir; proje Abant İzzet Baysal Üniversitesi ile Binbirçiçek Vakfı iş birliğinde sürdürülmüştür (Wilbrandt, 2009: 13–14).

Türkiye’de okul öncesi eğitimin, Millî Eğitim Bakanlığı müfredatı çerçevesinde yürütülmesi, Montessori sisteminin özgün felsefesinin ve uygulama bütünlüğünün eksiksiz biçimde hayata geçirilmesini güçleştirmektedir. 2005-2015 döneminde Türkiye’de Montessori eğitimi üzerine yapılan çalışmaların çoğu “etkililik”, “öğretmen görüşleri” ve “materyal kullanımı” gibi hususlara odaklanırken; “AMI/AMS onayı” veya “resmî dernekle sözleşme” gibi yapısal kriterleri ele alan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Literatürdeki bu boşluk ve yasal standartlardaki belirsizlik, sahadaki uygulamalara da yansımaktadır.

Nitekim bu durum, ülkede “Montessori uyguluyorum” diyen kurumların önemli bir bölümünde yaklaşımın çoğunlukla materyal kullanımına indirgenmesiyle paralellik gösterir. Sistemin temel ilkeleri olan “hazırlanmış çevre”, “çocuğun özgür seçimi” ve “öğretmenin gözleme dayalı rehberliği”nin sınıf içi uygulamalarda bütüncül biçimde sağlanamaması, bu denetim ve standart eksikliğinin doğal bir sonucudur.

Genel çerçeveden yerel bağlama geçildiğinde, Trabzon ilinde Montessori temelli okul öncesi kurum sayısının sınırlı olduğu, bazı özel anaokullarında materyal ve etkinliklerin kısmi olarak kullanılsa da uygulamaların çoğu kez sistematik ve bütüncül bir programa dayanmadığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin büyük kısmının AMI/AMS kaynaklı sertifikalara sahip olmaması, “hazırlanmış çevre”, “bireysel öğrenme” ve “gözlem temelli yönlendirme” ilkelerinin sahada eksik uygulanmasına neden olmakta; özgün materyallerin temini ve kalite standartları ise sıklıkla yetersiz kalmaktadır. Bu bulgular, yerel düzeyde nitelikli bir dönüşüm için AMI/AMS ile iş birlikleri aracılığıyla sertifikalı eğitimci yetiştirilmesi, devlet destekli pilot sınıfların açılması, üniversitelerde

Montessori içerikli lisansüstü program/seminerlerin artırılması, ailelere yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması ve özgün materyallerin yerel üretiminin teşvik edilmesi gereğine işaret etmektedir.

2.5. Montessori Modelinin Sosyal Bilimlerle Olan İlişkisi

Eğitim sosyolojisi, eğitim kurumlarını yalnızca bireysel gelişim süreçlerinin gerçekleştiği pedagojik alanlar olarak değil, aynı zamanda toplumsal düzenin sürdürüldüğü, kültürel değerlerin aktarıldığı ve güç ilişkilerinin yeniden üretildiği yerler olarak inceler. Bu nedenle eğitim modellerinin sosyolojik yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmesi, onların toplumsal etkilerini, işlevlerini ve eşitsizliklerle ilişkisini anlamada kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda işlevselcilik ve çatışmacı yaklaşım Montessori pedagojisinin toplumsal yönlerini anlamada açıklayıcı bir teorik temel sunar.

Eğitim sosyolojisinin genel olarak tarihsel yapısı ele alındığında iki kuramın etkisinin yüksek olduğu anlaşılr. Bu kuramlar toplumsal normlar, değerler, roller gibi toplumları bir arada tutan güçler ve eğitimin sadece bilgi değil disiplin, düzen gibi konular hakkında alternatifler sunar (Tezcan, 2021: 12). Buna göre 1960'lara kadar İşlevselci Yaklaşım daha yaygındır. Bu tarihten sonra ise Çatışmacı Yaklaşım ve Yorumlayıcı Yaklaşım işlevselci yaklaşıma alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Bu bölümde Montessori eğitim modeli ile bağlantılı olan eğitimi makro düzeyde ele alan İşlevselci Yaklaşım'ın işlev, uyum, düzen gibi temel parçaları ile Çatışmacı Yaklaşım'ın eşitsizlik, güç ilişkileri gibi yaşamın temel dinamikleri üzerinden konu ele alınmıştır (Gözübüyük Tamer, 2022: 214).

2.5.1. İşlevselci Yaklaşım Çerçevesi (İşlev, Uyum ve Düzen)

İşlevselci Yaklaşımda temel kavramlar; yapı ve işlev, bütünleşme, istikrar (denge) kabul edilmiş amaç duygusu şeklindedir (Tezcan, 2021: 12). İşlevselciler toplumu organik bir yaklaşımla insan vücuduna benzetirler. İnsan vücudunda organların işlevleri farklıdır. Ancak hepsi vücudun düzenli işleyişi için belli görevleri görürler ve bütünleşme ve dengeyi sağlamak için bireylerin ve ortak eylemlerin temel gereksinimler tarafından motive edilebileceği düşüncesine dayanır (Mitchell, 1989). Özellikle eğitimin sosyal düzenin sürdürülmesine yönelik işlevi vardır (Gözübüyük Tamer, 2022: 215). Eğitimin amaçları her toplum için aynıdır ancak farklı şekillerde yerine getirilir (Ballantine, 2012). Eğitimin amaçları entellektüel, ekonomik, siyasi, toplumsal olarak düzenlenir (Gözübüyük Tamer, 2022: 215). Önemli olan başka bir husus da toplumsal amaç için algı, duygu, değer, inanç üzerinde anlaşma olmalıdır. Bu da toplumsallaşma yoluyla sağlanır (Tezcan, 2021: 12).

İşlevselci yaklaşıma göre insanlar toplumsallaşırken kültürel norm ve değerleri içselleştirerek toplumsal rol beklentilerini yerine getirirler. Bu nedenle rollerin bağlandığı kurumlar düzenli çalışır. Böylece toplumsallaşma toplum düzenini sağlar. İşlevselci Yaklaşım'ın belli başlı temsilcileri; Emile Durkheim, Talcott Parsons, Robert Merton'dur (Gözübüyük Tamer, 2022: 214). Durkheim, eğitimin

temel görevinin toplumsal norm ve değerleri yeni kuşaklara aktarmak olduğunu belirtir (Durkheim, 2006: 41–45). Parsons, okulun çocukları toplumsal rollere hazırladığını ifade eder (Parsons, 1959: 299–304). Merton ise eğitimin açık ve gizli işlevlerini ayırarak eğitimin yalnızca bilgi değil, disiplin ve uyum da kazandırdığını savunur (Merton, 1968: 113–121).

İşlevcilere göre çağdaş toplumda eğitim iki işlevi ile öne kazanmıştır. Birincisi; eğitim yetenekli kişileri ayırıp seçmekte böylece en etkin ve azimli olanları en yüksek, en zor konumlara gelmesini sağlamakta kullanılan etkin ve akılcı bir araç konumundadır. İkincisi; Okullar ekonomik gelişme için bilgiye daha çok gereksinim duyulan bir toplumda yetişkin rollerinin gerçekleştirilmesi için gerekli bilişsel beceri ve normları öğretirler (Tan, 1990: 560-561). Bu nedenle okul gibi kurumlarda çocuklara ait oldukları toplumun istek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verilir ve sosyal yaşama hazırlanırlar (Gözübüyük Tamer, 2022: 216).

İşlevselci yaklaşım, eğitimin toplumsal düzenin sürdürülmesi, bireyin sosyalleşmesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu rollere hazırlanması gibi temel işlevleri bulunduğunu ileri sürer. Bu bağlamda Montessori pedagojisinin temel ilkeleri, özellikle hazırlanmış çevre, bağımsızlık, öz disiplin, bireysel potansiyelin açığa çıkarılması gibi yönleriyle işlevselci kuramın temel varsayımlarıyla önemli ölçüde örtüşmektedir.

Montessori eğitiminin merkezinde yer alan *hazırlanmış çevre*, çocuğun kendi kendine öğrenmesini, düzenli hareket etmesini ve toplumsal yaşamda gerekli olan davranışları içselleştirmesini sağlar. Montessori, bu çevrenin “çocuğun kendi kişiliğini inşa etmesinin temel aracı” olduğunu vurgular (Montessori, 2017: 114–118). Hazırlanmış çevrede düzenin, materyal kullanım kurallarının ve özerk çalışma biçimlerinin bulunması, Durkheim’ın eğitim yoluyla toplumsal normların ve disiplinin aktarıldığına ilişkin görüşüyle doğrudan bağlantılıdır (Durkheim, 2006: 41–45). Bu yönüyle Montessori sınıfı, işlevselcilerin “toplumsal düzenin devamlılığı” olarak adlandırdığı temel ihtiyaca karşılık gelir (Parsons, 1959: 299–304).

Montessori pedagojisinin temel kavramlarından biri olan normalleşme süreci, çocuğun içsel düzenini kazanması, dikkatini toplaması ve kendi etkinliğine yoğunlaşması olarak tanımlanır (Montessori, 1949: 204–210). Montessori’ye göre normalleşmiş çocuk, “toplumsal yaşamda uyumlu, üretken ve iş birliğine yatkın bir bireydir” (Montessori, 1949: 209). Bu tanım, Parsons’ın sosyalleşme sürecinde bireylerin toplumun normlarını ve rollerini içselleştirmesi gerektiğine dair yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca Montessori sınıflarında çocuğun bireysel potansiyelinin ortaya çıkarılmasına verilen önem, işlevselci kuramın toplumsal iş bölümüne ilişkin açıklamalarıyla ilişkilendirilebilir. Lillard, Montessori sınıflarında çocukların kendi doğal ilgi alanlarına göre materyal seçebildiğini, bu durumun güçlü yönlerini ortaya koymalarına yardım ettiğini belirtir (Lillard, 2011: 55–62). Bu

yaklaşım, Merton'un eğitimin bireyleri toplumsal iş bölümünde yer alacakları pozisyonlara hazırlama işleviyle örtüşmektedir. Saha bulgularında bazı çocukların ince motor beceri geliştiren materyallere yönelmesi, bazılarının ise duyu materyallerine yoğunlaşması; her çocuğun güçlü tarafının belirginleştiği doğal bir süreç yaratmıştır.

Sonuç olarak Montessori eğitimi, bireyi toplumun uyumlu bir parçası olarak yetiştirmeyi, toplumsal düzeni desteklemeyi, ortak değerleri içselleştirmeyi ve bireysel potansiyeli toplumsal işlevlerle uyumlu hâle getirmeyi amaçlayan yönleriyle işlevselci yaklaşımın temel kabulleriyle güçlü bir biçimde ilişkilendirilebilir. Çalışma bulgularının da ortaya koyduğu üzere Montessori pedagojisi, disiplin, uyum, iş birliği, düzen ve sorumluluk gibi davranışları doğal öğrenme süreçleri içinde kazandırarak işlevselci yaklaşımın eğitime yüklediği rolleri büyük ölçüde karşılamaktadır.

2.5.2. Çatışmacı Yaklaşım Çerçevesi (Eşitsizlik ve Güç İlişkileri)

Çatışmacı Yaklaşımın temel varsayımı, toplumsal yaşamın temel dinamiğinin eşitsizlik ve güç mücadelesi olduğudur. Çatışmacılar, toplumların yapısal olarak egemen ve yardımcı (boyun eğen) gruplara bölündüğü görüşündedir. Bu gruplar arasındaki ilişki özünde sömürücüdür (Tezcan, 2021: 13). Egemen gruplar, toplumun kaynaklarının çoğunu kontrol eder ve sadece kendi değerlerini, dünya görüşlerini ve çıkarlarını yardımcı gruplara empoze ederler. Bu konumlarını meşrulaştırmak için de sosyal mitler oluştururlar. İktidardaki bu egemen gruplar, otoritelerini sürdürmek amacıyla genellikle mitler yayarak ya da gerektiğinde şiddet kullanarak iktidarlarına tutunmaya çalışırlar (Tezcan, 2021: 13). Bu perspektife göre, toplum esasen birbirleriyle çıkarları için çatışan gruplardan oluşur. Çatışma, sosyal sistemdeki değişimin temel kaynağı ve toplumun bütünlüğü için işlevsel bir süreçtir (Gözübüyük Tamer, 2021: 227).

Çatışmacı Yaklaşım'ın belli başlı temsilcileri; Karl Marx, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Pierre Bourdieu'dir (Tezcan, 2021: 13-33). Marx, eğitimin sınıf yapısını koruduğunu belirtir (Marx, 1977: 424-430). Okulların zenginlerin çıkarlarını koruduğunu ve onların ideolojilerine hizmet eden ideolojiyi öğretmek "yanlış bilinç" aşılacak eşitsizliği oluşturur. Bu ideolojiyi alan ve başarısız olan çocuklar başarısızlıklarının kendi eksikliği olduğuna inanırlar. Marx aynı zamanda eğitim kurumlarının bütün öğrencilerin aynı eğitim niteliklerini elde edemeyecek şekilde düzenlendiğini söyler. Böylece eğitim dışına çıkan bazı çocukların düşük ücretle fabrikalarda çalıştığını söyler (Gözübüyük Tamer, 2022: 231- 232). Marx'a göre eğitimin üç boyutu vardır; "zihni eğitim", "beden eğitimi", eğitimle üretimin birleşmesini ifade eden "politeknik eğitim"dir. Marx politeknik eğitimde kişiyi yabancılaştıran kapitalist iş bölümü yerine tüm yönleriyle gelişim sağlayacak iş bölümünden bahseder. Tüm çocuklar resmi ve parasız eğitimden geçirilmelidir ve bu tür eğitimde temele üretim alınmalıdır çünkü eğitim üretim içindir (Gözübüyük Tamer, 2022: 233). Bowles ve Gintis, okulun gizli müfredat aracılığıyla itaat ve hiyerarşiyi yeniden ürettiğini savunur (Bowles & Gintis, 1976:

39–45). Bourdieu ise kültürel sermaye farklarının eğitimi eşitsiz kıldığını vurgular (Bourdieu, 1986: 244–255).

Eğitim bağlamında ele alındığında Çatışmacı Yaklaşım toplumdaki sosyal eşitsizliği ve toplumda hâkim grupların ayrıcalıklı konumlarını sürdürme işlevini kabul eder. Eğitim sisteminde yarışan grupların olduğunu söyler. Bölünmüş ve çatışma içerisindeki bir toplumda yaşadığımızı söyler. Toplumda güç ve statü için yarışan gruplar vardır. Eğitimi kontrol altına almak için yarışan gruplar kendi çıkar ve taleplerini gizlemek için toplumsal ihtiyaç olduğunu söylerler. Çatışmacılar gruplar arasında eşitlik olmadığını söylerler. Fırsat eşitliği ayrıcalıklı kesimin üstünlüğünü gizlemeye yarar. Eğitimin amacı bilişsel becerilerin öğretilmesi değil mevcut düzenin desteklenmesidir. Okulların açık işlevi bilişsel becerileri öğretmek iken gizli ve asıl işlevi uygun tutum ve değerleri öğretmek var olan toplumsal düzeni koruyup sürdürmektir (Gözübüyük Tamer, 2022: 227). Sosyal çatışma yaklaşımında ortak nokta; eşitsizlik çatışmanın arkasındaki itici güçtür ve insan ilişkilerinin temelinde çatışma vardır (Turner, 2006).

Montessori pedagojisi, ortaya çıktığı dönemin geleneksel, otoriter ve sınıf temelli eğitim anlayışına karşı bir alternatif olarak geliştirilmiştir. Montessori, çocuğun edilgen bir alıcı değil, öğrenme sürecinin aktif öznesi olduğunu vurgulayarak mevcut okul düzeninin hiyerarşik yapısını sorgular (Montessori, 1949: 54–60). Bu yaklaşım, çatışmacı teorisinin eğitim sisteminin güç ilişkilerini ve eşitsizliği nasıl yeniden ürettiğine yönelik eleştirileriyle yakından ilişkilidir.

Bowles ve Gintis’in ifade ettiği üzere modern okullar, öğrencilere açık ders içeriklerinden çok “gizli müfredat” aracılığıyla otoriteye itaat, rekabet, edilgenlik ve hiyerarşik yapılara uyum gibi kapitalist toplumun temel davranış kodlarını aktarır (Bowles & Gintis, 1976: 41–43). Montessori modeli ise tam tersine özgür seçim, hata kontrolü, bireysel tempo ve öz-yönelim gibi özelliklere dayanarak gizli müfredatın yeniden üretmek istediği güç ilişkilerini kırmayı amaçlar (Lillard, 2011: 120–126). Bu yönüyle Montessori eğitimi, çatışmacı teori açısından değerlendirildiğinde egemen eğitim sisteminin ürettiği otorite ilişkilerini sorgulayan bir pedagojik yapı sunar.

Montessori’nin “hazırlanmış çevre” anlayışı, çocuğun disipline edilmesi yerine kendi içsel düzenini bulmasını teşvik eder (Montessori, 2017: 114–118). Bowles ve Gintis’in tanımladığı dışsal otoriteye bağlı sınıf yapısından farklı olarak Montessori sınıfında güç, öğretmenden çocuğa doğru yeniden dağıtılır. Apple’ın belirttiği gibi alternatif pedagojiler hiyerarşik okul yapılarının doğallaştırdığı güç ilişkilerini görünür kılarak dönüştürme potansiyeli taşır (Apple, 1990: 44–49). Bu bağlamda Montessori pedagojisi, çatışmacı kuramın eleştirilerinden biri olan “otoritenin meşrulaştırılması” sürecine karşı pedagojik bir direnç zemini sunar.

Bununla birlikte çatışmacı yaklaşım açısından Montessori pedagojisinin eşitsizlik üreten bazı yapısal sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bourdieu’nün kültürel sermaye kavramı, Montessori eğitimine erişimin ekonomik ve kültürel kaynaklara bağlı oluşunu açıklamada önemli bir teorik

araçtır. Bourdieu, okulların görünüşte tarafsız olmasına rağmen kültürel sermayesi yüksek grupların habitus'una uygun yapılar sunduğunu ve bu durumun eşitsizliği yeniden ürettiğini vurgular (Bourdieu, 1986: 244–248). Montessori okullarının çoğunlukla özel kurumlar olarak faaliyet göstermesi, yüksek materyal maliyetleri ve özel eğitilmiş öğretmen gereksinimi, bu pedagojinin ağırlıklı olarak orta-üst sınıf tarafından tercih edilmesine yol açmaktadır.

Bu çalışma kapsamında yapılan gözlemler, devlet anaokullarında Montessori yaklaşımının tam anlamıyla uygulanmadığını göstermektedir. Materyal eksikliği, yüksek sınıf mevcutları ve fiziksel alan yetersizliği, pedagojinin temel unsurlarını sınırlandırmaktadır. Bu durum, Bourdieu'nün “eğitim yoluyla eşitsizliğin yeniden üretimi” görüşünü destekler niteliktedir; zira özel okullarda Montessori uygulamaları güçlü materyal desteğiyle ilerlerken, devlet okullarında aynı pedagojinin ancak sınırlı bir versiyonu gerçekleştirilebilmektedir (Bourdieu, 1986: 247).

Montessori pedagojisinin eşitsizliği azaltma potansiyeli de çatışmacı yaklaşım açısından tartışmaya açıktır. Lillard'ın araştırmaları Montessori yönteminin dezavantajlı çocuklarda dikkat, öz düzenleme ve sosyal becerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Lillard, 2011: 203–210). Bu bulgular pedagojinin doğru koşullar altında eşitsizliği azaltıcı bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi, pedagojinin uygulanabildiği sosyo-ekonomik bağlama sıkı sıkıya bağlıdır. Eğer pedagojik model yalnızca belirli bir sınıfa erişilebilir hâlde kalırsa, eleştirdiği eşitsizliği yeniden üretme riskini taşır.

Dolayısıyla Montessori pedagojisi çatışmacı yaklaşım açısından hem dönüştürücü hem de yeniden üretici yönleri olan çift boyutlu bir modeldir. Güç ilişkilerini sorgulayan yapısı ve otoriteyi dağıtan sınıf düzeni, onu hiyerarşik okul yapısına bir alternatif hâline getirirken; sosyo-ekonomik koşullara bağlı uygulama sınırları, pedagojiyi eşitsizlik bağlamında eleştiriye açık kılar. Bu nedenle Montessori yaklaşımının toplumsal etkisini değerlendirmek için pedagojinin yalnızca içsel ilkelerine değil, uygulanma koşullarına da odaklanmak gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın saha çalışmasında, Montessori eğitimi uygulayan 12 anaokulu öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle yorumlanarak, araştırmanın amacına uygun şekilde temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur. Bu doğrultuda, katılımcıların sosyo-demografik görünüşleri ve mesleki yeterlilikleri ile Montessori eğitime yönelik görüşleri detaylı olarak ele alınmıştır. Mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde, görüşmecilerin ifadeleri betimsel analiz yöntemiyle sunulmuştur. Bu süreçte, katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla, görüşme sırasında elde edilen ifadeler kodlanmıştır. Metin içinde, her bir katılımcı Ö1-42, Ö2-43, Ö3-27, Ö4-31, Ö5-27, Ö6-37, Ö7-35, Ö8-33, Ö9-41, Ö10-40, Ö11-25, UÖ1-27 şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili doğrudan alıntıları, metin akışında tırnak içinde (‘’) verilmiştir.

3.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Görünüşleri

Bu bölümde, Trabzon ilinde Montessori eğitimi uygulamalarını değerlendirmek amacıyla yürütülen nitel araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri sunulmaktadır. Elde edilen veriler, katılımcıların yaş, eğitim düzeyi, mezuniyet türü, genel mesleki tecrübeleri, Montessori eğitimindeki deneyimleri ve çalıştıkları okul türü gibi bilgileri içermektedir. Bu veriler, öğretmenlerin uygulama deneyimlerini anlamak için önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Görünüşleri

Katılımcı	Yaş	Montessori eğitiminde mesleki tecrübesi	Eğitim Düzeyi	Mezuniyet türü	Mesleki tecrübesi	Montessori eğitimi ön hazırlık süresi	Okul türü
Ö1	42	8 yıl	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	20 yıl	600 saat, 2 hafta yurt dışında uygulamalı eğitim	Devlet
Ö2	43	2 yıl	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	20 yıl	1 ay	Özel
Ö3	27	3 yıl	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	3 yıl	2 gün	Özel
Ö4	31	Düzenli uygulama yok	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	9 yıl	2 gün	Özel

Tablo 1: (Devamı)

Katılımcı	Yaş	Montessori eğitiminde mesleki tecrübesi	Eğitim Düzeyi	Mezuniyet türü	Mesleki tecrübesi	Montessori eğitimi ön hazırlık süresi	Okul türü
Ö5	27	2 yıl	Lisans	Okul öncesi öğretmen	5 yıl	600 saat	Özel
Ö6	37	Düzenli uygulama yok	Lisans	Resim iş öğretmeni	15 yıl	1 ay	Özel
Ö7	35	Düzenli uygulama yok	Lisans	Okul öncesi öğretmen	13 yıl	2 gün	Devlet
Ö8	33	Düzenli uygulama yok	Lisans	Okul öncesi öğretmen	11 yıl	2 gün	Devlet
Ö9	41	Düzenli uygulama yok	Lisans	Okul öncesi öğretmen	19 yıl	2 gün	Devlet
Ö10	40	4 yıl	Lisans	Okul öncesi öğretmen	18 yıl	256 saat	Devlet
Ö11	25	3 yıl	Lisans	Okul öncesi öğretmen	3 yıl	256 saat	Özel
UÖ1	27	2 yıl	Ön Lisans	Çocuk Gelişimi	5 yıl	256 saat	Özel

Katılımcıların yaş aralığı 25 ile 43 arasında değişmektedir. En genç katılımcı 25 yaşında (Ö11), en yaşlı katılımcı ise 43 yaşındadır (Ö2). Yaş dağılımı, farklı nesillerden öğretmenlerin Montessori eğitimine bakış açılarını ve tecrübelerini karşılaştırmak açısından önemlidir. Katılımcıların Montessori eğitimindeki tecrübeleri 2 yıl ile 8 yıl arasında değişmektedir. Örneğin, Ö1-42 katılımcısı 8 yıllık Montessori tecrübesiyle en deneyimli öğretmenlerden biridir. Bazı katılımcılar (Ö4-31, Ö6-37, Ö7-35, Ö8-33, Ö9-41) düzenli Montessori uygulaması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, Montessori eğitiminin bazı okullarda düzenli olarak uygulanmadığını göstermektedir. Katılımcıların tamamı lisans düzeyinde eğitim almıştır; ancak UÖ1-27 kodlu katılımcı, ön lisans düzeyinde Çocuk Gelişimi eğitimi almış olup grup içindeki tek usta öğretici konumundadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Ancak Ö6-37 katılımcısı Resim İş Öğretmenliği, UÖ1-27 katılımcısı ise Çocuk Gelişimi bölümünden mezundur. Katılımcıların genel mesleki tecrübeleri 3 yıl ile 20 yıl arasında değişmektedir. Örneğin, Ö1-42 ve Ö2-43 katılımcıları 20 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Katılımcıların Montessori eğitimi ön hazırlık süreleri 2 gün ile 600 saat arasında değişmektedir. Örneğin, Ö1-42 katılımcısı 600 saatlik bir eğitim almış ve 2 hafta yurt dışında uygulamalı eğitim görmüştür. Ö3-27, Ö4-31, Ö7-35, Ö8-33 ve Ö9-41 katılımcıları ise sadece 2 günlük bir eğitim almışlardır. Bu durum, bazı öğretmenlerin Montessori eğitimine yeterli hazırlık yapmadan başladıklarını göstermektedir. Katılımcıların çalıştıkları okul türleri devlet ve özel okullar olarak ikiye ayrılmaktadır. Örneğin, Ö1-42, Ö7-35, Ö8-33, Ö9-41 ve Ö10-40 katılımcıları devlet okullarında çalışırken, diğer katılımcılar özel okullarda çalışmaktadır. Özel okullarda çalışan

öğretmenlerin Montessori eğitimine daha fazla önem verdiği ve daha kapsamlı eğitimler aldığı görülmektedir.

Araştırma verileri, Trabzon'da Montessori uygulamalarının genel olarak istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yalnızca özel kurumlar veya üniversiteler tarafından sunulan ve 250–600 saat arasında değişen sertifika programlarına dayalı sınırlı bir eğitim aldıkları; uygulamaya ilişkin deneyim ve yöntem bilgisini ise çoğu zaman kendi bireysel çabalarıyla, çevrimiçi videolar ve sınıf içi denemeler yoluyla geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Montessori pedagojisinin yalnızca anaokulu kademesinde uygulanması, sürdürülebilirliği ve sürekliliği zayıflatan bir diğer yapısal sınırlılıktır. Materyal maliyetlerinin yüksek olması, eğitici videoların yetersizliği ve okulların çoğunda temel materyal setlerinin bulunmaması, yöntemin sahada bütüncül biçimde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin tüm anaokullarında zorunlu olarak uygulanması nedeniyle Montessori'nin resmi bir program olarak tanınmaması, öğretmenlerin yöntemi ancak sınırlı ve parçalı bir biçimde kullanmalarına yol açmaktadır. Velilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması ve Montessori ile mevcut programın başarı ölçme sistemlerinin uyumsuzluğu da yöntemin yaygınlaşmasını güçleştirmektedir. Trabzon'da devlet okulları açısından dikkat çekici bir tespit ise, yalnızca bir kurumda 2000'li yıllarda açılan Montessori sınıfının öğretmen değişiklikleri sonrası niteliğini kaybetmesi ve yeni atanan öğretmenlerin uygulamayı kendi kişisel çabalarıyla sürdürmeye çalışmasıdır. Buna karşılık özel anaokullarında materyal temini daha kolay olsa da öğretmenlerin bilgi düzeyi büyük ölçüde kısa süreli sertifika eğitimleriyle sınırlı kalmaktadır. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, Trabzon'da Montessori uygulamalarının bireysel öğretmen girişimleriyle ayakta durmaya çalışan kırılgan bir yapı sergilediği ve pedagojinin ancak politika, kurum ve insan kaynağını kapsayan bütüncül bir stratejiyle güçlendirilebileceği anlaşılmaktadır.

3.2. Montessori Metodunun Felsefi Temellerine Dair Katılımcı Görüşleri

Bu bölümde, katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda Montessori metodunun dayandığı felsefi temeller ele alınmıştır. Bu felsefi temellerin, öğretmenler tarafından nasıl algılandığını anlamak önemlidir. Katılımcılar, Montessori metodunun çocuğun bireysel öğrenme potansiyelini, içsel motivasyonunu ve sosyal becerilerini desteklediğini vurgulamıştır. Ancak, özellikle teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda metodun güncellenmesi gerektiği yönünde eleştiriler de bulunmaktadır. Bu bulgular, aşağıda Tablo 2'de temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur.

Tablo 2: Montessori Metodunun Felsefi Temellerine Dair Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Çocuğun Gelişim Potansiyeli	Çocuğun kendi kendine yetebilmesi, öğrenme hızı ve bireysel öğrenme becerisi.	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11	Montessori metodu, çocuğun bireysel öğrenme hızına ve potansiyeline uygun bir eğitim sunmayı amaçlar. Çocuk, deneyerek, dokunarak ve hissederek kendi en iyi öğrenme yolunu keşfeder. Çocuklar sınırlar içinde özgürdür ve kendi kararlarını alarak bağımsızlık geliştirir. Bu yaklaşım, çocuğun kendini keşfetmesine ve yapabileceklerinin farkına varmasına olanak tanır.
Hazırlanmış Çevre	Çevrenin çocuğun öğrenme sürecini destekleyecek şekilde düzenlenmesi.	Ö5, Ö7, Ö8	Montessori felsefesinde çevre, çocuğun kendi başına öğrenme ve keşfetmesine uygun şekilde hazırlanır. Çocuk merkezli bir ortam sunularak özgürlük ve sorumluluk dengesinin geliştirilmesi amaçlanır.
Öğretmenin Rolü	Rehberlik, gözlem, süpervizyon görevi, müdahaleci olmama.	Ö2, Ö4, Ö7, UÖ1	Montessori metodu, öğretmeni bir rehber veya gözlemci olarak tanımlar. Öğretmen, çocuğa doğrudan müdahalede bulunmaz; çocuğun ihtiyaç duyduğu zaman destek verir ve önündeki engelleri kaldırır. Çocuğun aktif, öğretmenin ise pasif olduğu bir süreç benimsenir.
İçsel Motivasyon	Çocuğun öğrenme isteği, içsel disiplin, özgürlük ve sorumluluk kazanımı.	Ö2, Ö7, Ö10, UÖ1	Montessori metodu, çocuğun içsel öğrenme motivasyonunu açığa çıkarmayı hedefler. Çocuklar doğal meraklarını ve öğrenme isteklerini etkin bir şekilde hayata geçirir. Özgürlük ve sorumluluk dengesi sayesinde iç disiplin geliştirir.
Günlük Yaşam Becerileri	Çocuğun günlük yaşam becerilerini kazanması, somuttan soyuta geçiş.	Ö1, Ö11	Çocuğun günlük yaşam becerilerini, hata kontrolüne açık materyallerle doğal ortamda deneyerek öğrenmesi hedeflenir. Bu, çocukların kendilerinden büyükleri taklit ederek öğrenme yöntemine benzeyen bir yapıyı teşvik eder.
Merak ve Keşif	Çocuğun keşfetmesine olanak tanıma, hayal gücünü kullanma ve yeni projeler geliştirme.	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9	Montessori yaklaşımı, çocuğun doğal merakını ve keşfetme isteğini destekler. Çocuk, somuttan soyuta öğrenme süreçlerinde hayal gücünü kullanarak anlam çıkarır ve yenilikçi projeler geliştirebilir.
Akran ve Yetişkin Etkileşimi	Çocuklar arasında ve yetişkinlerle etkileşim, sosyal öğrenme.	Ö6, Ö8, Ö11	Çocuklar akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşim kurarak sosyal öğrenimlerini destekler. Bu süreçte çocuklar, diğer bireylerle iletişim kurarak farklı deneyimlerden öğrenirler.
Dışsal Ödüllerden Kaçınma	Çocuğun ödüllere değil, öğrenme sürecinden keyif alarak motive olması.	Ö3, Ö6	Montessori metodu, çocuğun dışsal ödüllerden bağımsız şekilde öğrenme sürecine odaklanmasını sağlar. Çocuğun içsel motivasyonu ön plandadır.
21. Yüzyıl Becerileri	Geleneksel yöntemlerin 21. yüzyıl becerileriyle uyarlanması.	Ö1	Montessori yöntemi, günümüz gereksinimlerine uyarlanabilir. Örneğin, algoritma geliştirme gibi yeni projeler, çocuğun çağdaş beceriler edinmesine olanak sağlar. Ancak teknolojiden uzak durma eleştiriye açıktır.

Katılımcılar, Montessori metodunun çocuğun bireysel öğrenme hızına ve potansiyeline odaklandığını vurgulamışlardır (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11). Bu, Montessori felsefesinin temel taşlarından biridir: Her çocuk kendi hızında öğrenir ve bu süreçte özgürlük tanınır. Çocukların kendi kararlarını alarak bağımsızlık kazanmaları, onların özgüvenlerini ve öz disiplinlerini geliştirir. Bu yaklaşım, geleneksel eğitim sistemlerinden farklı olarak çocuğu merkeze alır.

Montessori metodunda çevrenin, çocuğun öğrenme sürecini destekleyecek şekilde düzenlendiği vurgulanmıştır (Ö5, Ö7, Ö8). Bu, çocuğun kendi başına keşfetmesine ve öğrenmesine olanak tanır. Katılımcılar, bu hazırlanmış çevrenin özgürlük ve sorumluluk dengesini sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine yardımcı olur.

Montessori metodunda öğretmenin, geleneksel eğitimdeki gibi bilgi aktaran bir figür değil, bir rehber veya gözlemci olduğu ifade edilmiştir (Ö2, Ö4, Ö7, UÖ1). Katılımcılar, öğretmenin çocuğa doğrudan müdahale etmek yerine, ihtiyaç duyduğu zaman destek verdiğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, çocuğun aktif bir öğrenen olmasını teşvik ederken, öğretmenin pasif bir rol üstlenmesini gerektirir.

Montessori metodunun, çocuğun içsel motivasyonunu harekete geçirmeyi hedeflediği belirtilmiştir (Ö2, Ö7, Ö10, UÖ1). Katılımcılar, çocukların öğrenme sürecinden keyif alarak ve doğal meraklarını kullanarak öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu, dışsal ödüllere bağımlı olmayan bir öğrenme süreci yaratır. Özgürlük ve sorumluluk dengesi, çocukların iç disiplin geliştirmelerine yardımcı olur. Montessori metodunda çocuklar, günlük yaşam becerilerini somut materyallerle öğrenirler. Bu, çocukların kendilerinden büyükleri taklit ederek öğrenmelerine benzer bir süreçtir. Katılımcılar, bu yaklaşımın çocukların gerçek hayata hazırlanmalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir (Ö1, Ö11).

Montessori metodu, çocuğun doğal merakını ve keşfetme isteğini destekler. Katılımcılar, çocukların somuttan soyuta öğrenme süreçlerinde hayal güçlerini kullandıklarını ve yenilikçi projeler geliştirdiklerini belirtmişlerdir (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9). Bu, çocukların yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirir.

Montessori metodunda çocuklar, akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşim kurarak sosyal öğrenme süreçlerini desteklerler. Katılımcılar, bu etkileşimlerin çocukların farklı deneyimlerden öğrenmelerine yardımcı olduğunu söylemişlerdir (Ö6, Ö8, Ö11). Bu durum çocukların sosyal becerilerinin gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Bu konuda Ö11-25 şu ifadeleri kullanmıştır: “Çocuğun doğası gereği yapabileceklerinin farkına varmasıdır. Çocuğun tamamen kendisini keşfetmesidir. Aslında bu metod geçmişte toplumsal yapımızda daha yaygın olan geniş aileler içerisinde yetişen çocuğun günlük yaşam becerilerini kendinden büyükleri taklit ederek öğrenme yaklaşımına benzemektedir. Çocuk varoluşu gereği kendi içerisindeki potansiyeli fark eder ve kendi işini kendi yapabilecek düzeyde olduğunu keşfeder. Montessori eğitim modelinde sosyal yaşam içerisindeki günlük yaşam becerilerini uygulamalı eğitime imkân sunacak şekilde deneme, yanılma, hata kontrol özelliği olan doğal materyallerle, doğal ortamda, doğal akışında çocuğa kazandırmak hedeflenir”.

Montessori metodu, dışsal ödüllere odaklanmak yerine çocuğun öğrenme sürecinden keyif almasını teşvik eder. Katılımcılar, bu yaklaşımın çocuğun içsel motivasyonunu artırdığını ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiğini belirtmişlerdir (Ö3, Ö6).

Montessori metodunun, geleneksel eğitim yaklaşımlarıyla 21. yüzyıl becerilerini birleştirme potansiyeline sahip olduğu ifade edilmiştir. Ancak yöntemin teknoloji kullanımından uzak durma eğilimi, eleştiriye açık bir yön olarak değerlendirilmektedir. UÖ1-27, Montessori yaklaşımının günümüz gereksinimlerine uyarlanması gerektiğini vurgulamış ve görüşlerini şu şekilde detaylandırmıştır: “Montessori metodu, çocuğun kendi kendine yetebileceği beceriler geliştirmesine olanak tanır. Öğrenme süreci, çocuğun potansiyeli ve bireysel öğrenme hızını dikkate alarak bire bir eğitim temelinde yapılandırılır. Özel olarak tasarlanmış materyallerle çocuğun yaparak, yaşayarak, dokunarak ve hissederek öğrenmesi amaçlanır. Ancak bu yöntem geleneksel bir yapıya sahiptir ve teknolojiden uzak durmaya çalışır; bu yönüyle de eleştiriye açık olduğu düşünülmektedir. 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için yöntemde bazı uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Örneğin algoritmik düşünme süreçlerini temel alan yeni projeler geliştirmek, bu becerilerin desteklenmesine yönelik bir çalışmadır”.

3.3. Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Metotları Arasındaki Farklılıklara Dair Algıları

Bu bölümde, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Montessori ve klasik eğitim metotları arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Montessori eğitimi, klasik eğitim metoduna kıyasla birçok farklılık barındırmaktadır. Bu farklılıklar; eğitim yaklaşımı, materyal kullanımı, öğretmen ve çocuğun rolü, özgürlük ve sorumluluk gibi çeşitli temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu farklılıklar, Montessori eğitiminin bireysel gelişime ve deneyimsel öğrenmeye dayalı bir yaklaşım sunduğunu; klasik eğitimin ise daha yapılandırılmış ve öğretmen merkezli bir sistem üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, aşağıda Tablo 3'te temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Metotları Arasındaki Farklılıklara Dair Algıları

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Eğitim Yaklaşımı	Bireysel eğitim / Grup eğitimi	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, UÖ1, Ö11	Montessori eğitiminde bireysel ya da küçük gruplar şeklinde eğitim sağlanırken, klasik eğitimde kalabalık gruplara toplu eğitim verilir. Montessori çocuğun bireysel potansiyeline ve hızına odaklanır. Klasik eğitimde ise tüm sınıfa aynı eğitim programı uygulanır.

Tablo 3: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Materyal Kullanımı	Gerçek materyaller / Kitap merkezli materyaller	Ö1, Ö3, Ö6, UÖ1	Montessori’de materyaller somut, dokunsal ve keşfetmeye yöneliktir. Klasik eğitimde ise kitap merkezli bir yaklaşım benimsenir. Montessori materyalleri, hata kontrolü özelliği ile çocuğun bağımsız öğrenmesini destekler.
Öğretmenin Rolü	Rehber ve gözlemci / Bilgi aktarıcı	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, UÖ1	Montessori öğretmenleri rehberlik ve gözlem yapar; müdahaleci değildir. Klasik eğitimde öğretmen, bilgiyi aktaran ve sınıfın kontrolünü sağlayan merkezi bir figürdür.
Çocuğun Rolü	Aktif öğrenici / Pasif öğrenici	Ö7, Ö9, Ö10, UÖ1, Ö11	Montessori metodunda çocuk, öğrenme sürecinde aktif rol alır ve kendi kendine keşfederek öğrenir. Klasik eğitimde çocuk, öğretmenden gelen yönergelere bağlıdır ve genellikle pasif bir öğrencidir.
Özgürlük ve Sorumluluk	Seçme hakkı ve bağımsızlık / Kurallar ve sınırlamalar	Ö6, Ö7, Ö8, UÖ1	Montessori’de çocuklar seçim yapma özgürlüğüne sahiptir ve bu, onların bağımsızlık ve sorumluluk kazanmalarına olanak tanır. Klasik eğitimde çocuklar, belirli kurallar ve müfredat çerçevesinde hareket eder.
Yaş Grupları ve Etkileşim	Karma yaş grupları / Tek yaş grupları	Ö1, Ö4, Ö8	Montessori’de farklı yaş grupları bir arada eğitim alır ve akran öğrenmesi teşvik edilir. Klasik eğitimde ise aynı yaş grubundaki öğrenciler birlikte öğrenim görür.
Öğrenme Yöntemi	Deneyim ve keşif / Ezber	Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10	Montessori’de çocuk, materyallerle çalışarak deneyimleyerek öğrenir. Klasik eğitimde ise bilgi genellikle öğretmen tarafından hazır bir şekilde sunulur ve ezbere dayalı bir öğrenme anlayışı benimsenir.
Hata Kontrolü	Çocuk tarafından yapılır / Öğretmen tarafından sağlanır	Ö1, Ö4, UÖ1	Montessori’de hata kontrolü, materyaller aracılığıyla çocuğun kendisi tarafından yapılır. Klasik eğitimde ise hataları öğretmen tespit eder ve geri bildirim verir.
Materyal Çeşitliliği	Geniş materyal yelpazesi / Sınırlı materyaller	Ö1, Ö3	Montessori’de günlük yaşam becerilerinden matematik, fen ve dil becerilerine kadar çeşitli materyaller bulunur. Klasik eğitimde materyal çeşitliliği sınırlıdır.
Duyusal Eğitim	Duyu materyalleri ile eğitim / Duyusal eğitime sınırlı yer verilmesi	Ö1, Ö3	Montessori’de çocuğun dokunarak, hissederek, işiterek ve tadarak öğrenmesini sağlayan duyu materyalleri kullanılır. Klasik eğitimde duyuşal eğitime daha az önem verilir.
Motivasyon ve Ödül Sistemi	İçsel motivasyon / Dışsal ödül	Ö11	Montessori metodunda çocuk, yaptığı işten aldığı içsel haz ile motive olur. Klasik eğitimde ise ödüller ve cezalar, motivasyon aracı olarak kullanılır.
Akademik ve Bütünsel Gelişim	Bütünsel gelişim / Akademik başarı	Ö6, UÖ1	Montessori eğitiminde çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi bir bütün olarak ele alınır. Klasik eğitimde ise akademik başarıya daha fazla odaklanılır.

Tablo 3: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Eğitim Planlaması	Çocuk merkezli ve esnek / Müfredata dayalı ve katı	Ö3, UÖ1	Montessori’de eğitim, çocuğun bireysel ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre şekillenir. Klasik eğitimde ise önceden belirlenmiş bir müfredat doğrultusunda eğitim verilir.
Öğrenme Süreci	Somut ve yaparak öğrenme / Soyut ve teorik öğrenme	Ö1, Ö8	Montessori metodunda çocuk, somut materyallerle yaparak öğrenir. Klasik eğitimde ise genellikle soyut kavramlar teorik olarak öğretilir.
Eğitim Ortamı	Hazırlanmış çevre / Geleneksel sınıf	Ö2, Ö4	Montessori sınıfları, çocuğun bağımsız öğrenmesini desteklemek için özel olarak hazırlanır. Klasik eğitimde ise geleneksel sınıf düzeni bulunur.
Barış ve Değer Eğitimi	Küçük yaşta barış ve değerlerin kazandırılması	Ö1	Montessori metodunda dünya barışı, erdemler ve değerler küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılır. Klasik eğitimde bu konulara daha az vurgu yapılır.

Eğitim yaklaşımı açısından Montessori metodunda bireysel eğitim anlayışı ön plandadır. Katılımcılardan Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö11 ve UÖ1’e göre Montessori eğitimi bireysel ya da küçük gruplar halinde gerçekleştirilirken, klasik eğitimde kalabalık gruplara toplu eğitim verilmektedir. Montessori yaklaşımında çocuğun bireysel potansiyeli ve öğrenme hızı dikkate alınırken, klasik eğitimde tüm sınıfa aynı eğitim programı uygulanmaktadır.

Materyal kullanımı açısından Montessori metodu somut, dokunsal ve keşfetmeye yönelik materyallerden oluşurken, klasik eğitimde kitap merkezli materyaller tercih edilmektedir (Ö1, Ö3, Ö6, UÖ1). Montessori materyalleri hata kontrolü özelliğine sahip olup çocuğun bağımsız öğrenmesini desteklerken, klasik eğitimde öğretmen merkezli bir öğrenme anlayışı benimsenmektedir. Ö1-42 bu durumu şu şekilde dile getirmektedir: “Çocuk her materyalde hata kontrolünü kendisi yapar. Ve genelde materyalin en küçük parçası hata kontrol aracı olmaktadır. Montessori eğitim felsefesinde belirtildiği gibi çocuğun eline vermediğini, beynine yerleştiremezsiniz. Çocuk ona dokunacak, tutacak, hissedecek, yaşayacak. Ona göstermekle, anlatmakla bunu sağlayamazsınız”.

Öğretmenin rolü açısından Montessori metodunda öğretmen rehber ve gözlemci konumunda olup, müdahaleci bir tutum sergilemez (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, UÖ1). Klasik eğitimde ise öğretmen, bilgiyi aktaran ve sınıfın kontrolünü sağlayan merkezi bir figür olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Montessori metodunda öğretmen çocuğun kendi öğrenme sürecini yönetmesini desteklerken, klasik eğitimde öğretmen aktif yönlendirici bir rol üstlenmektedir.

Çocuğun rolü açısından Montessori eğitiminde çocuk aktif bir öğrenici olarak sürece katılır ve kendi kendine keşfederek öğrenir (Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, UÖ1). Klasik eğitimde ise çocuk genellikle öğretmenden gelen yönergelere bağlıdır ve daha pasif bir öğrenme sürecine sahiptir.

Özgürlük ve sorumluluk açısından Montessori eğitiminde çocuklar seçim yapma özgürlüğüne sahiptir ve bu durum onların bağımsızlık ve sorumluluk kazanmalarına olanak tanır (Ö6, Ö7, Ö8, UÖ1). Buna karşın klasik eğitimde çocuklar belirli kurallar ve müfredat çerçevesinde hareket etmek durumundadır.

Yaş grupları ve etkileşim açısından Montessori metodunda farklı yaş gruplarındaki çocuklar bir arada eğitim alırken, klasik eğitimde aynı yaş grubundaki öğrenciler birlikte öğrenim görmektedir (Ö1, Ö4, Ö8). Montessori sisteminde yaş gruplarının karışık olması, çocukların birbirinden öğrenmesini teşvik ederken, klasik sistemde yaşlılarıyla sınırlı bir etkileşim ortamı sunulmaktadır.

Öğrenme yöntemi açısından Montessori metodunda çocuklar materyallerle çalışarak deneyimleyerek öğrenirken, klasik eğitimde bilgi öğretmen tarafından hazır bir şekilde sunulmakta ve ezbere dayalı öğrenme ön planda tutulmaktadır (Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10). Montessori eğitiminde hata kontrolü çocuğun kendisi tarafından yapılırken, klasik eğitimde hataları öğretmen tespit etmekte ve geri bildirim sağlamaktadır. Ö4-31 şu şekilde açıklamaktadır: “Montessori sınıfları öğrenci merkezli bir sistemdir. Öğretmen rehber, yöneltici, süpervizyon görevindedir. Öğrenciye ihtiyaç duyduğunda öğretmen devreye girer. Onun dışında öğretmen müdahaleci değildir. Karma yaş grupları vardır. Çocuklar birbirlerinden bakarak görerek öğrenirler. Çocuklar için hazırlanmış bir ortam vardır ve çocuklar bu ortamda bağımsız şekilde istediği şekilde, istedikleri köşelerde, istedikleri materyalleri kullanarak çalışırlar. Materyallerin en önemli özelliği de çocuğa hata kontrolünü sağlamasıdır. Öğretmenden veya bir yetişkinden herhangi bir dönüt almasına gerek kalmadan çocuk hatasını kendisi görmektedir”.

Materyal çeşitliliği açısından Montessori eğitiminde günlük yaşam becerilerinden matematik, fen ve dil becerilerine kadar geniş bir materyal yelpazesi bulunurken, klasik eğitimde materyal çeşitliliği sınırlıdır (Ö1, Ö3). Montessori metodunda ayrıca duyuşal eğitim önemli bir yer tutmakta olup, çocukların dokunarak, hissederek, işiterek ve tadarak öğrenmelerini sağlayan materyaller kullanılmaktadır (Ö1, Ö3). Klasik eğitimde ise duyuşal eğitime daha az yer verilmektedir.

Motivasyon açısından Montessori eğitiminde çocuk içsel motivasyon ile öğrenirken, klasik eğitimde dışsal ödül ve ceza sistemi uygulanmaktadır (Ö11). Montessori metodunda çocuğun yaptığı işten aldığı haz, öğrenmeye devam etmesini sağlarken, klasik eğitimde ödüller ve cezalar çocuğun davranışlarını yönlendirmektedir. Ö11-25 konuya dair görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Klasik eğitimde çocuk öğretmen devamlı yönerge beklemektedir. Ancak Montessori eğitiminde çocuk kendi işini kendi yapabilmesi için öğretmen ona sadece rehberlik yapar. Klasik eğitimde yapılan etkinlik

sonrasında sözlü veya maddesel sürekli bir ödüllendirme söz konusudur. Montessori’de ise çocuk yapıp etme sonucu hissettiği içsel haz çocuk için ödüdür. Başarabildiğini fark eden çocuk için bu içsel haz büyük bir mutluluk ve motivasyon sebebidir. Yaptığı etkinlikten mutluluk duyan çocuk daha başarılı olmaktadır”.

Akademik ve bütünsel gelişim açısından Montessori metodunda çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimi bir bütün olarak ele alınırken, klasik eğitimde akademik başarıya daha fazla odaklanılmaktadır (Ö6, UÖ1). Eğitim planlaması açısından Montessori eğitimi çocuk merkezli ve esnek bir yapıya sahipken, klasik eğitim müfredata dayalı ve daha katıdır (Ö3, UÖ1). Ö3-27, bunu şöyle ifade etmiştir: “Montessori eğitiminde bireye özgü eğitim çeşitliliği varken klasik eğitimde tüm sınıfa aynı eğitim programı uygulanır. Montessori’de eğitim materyalle verilirken, klasik eğitimde kitap merkezli bir eğitim söz konusudur. Montessori eğitiminde bilgiyi çocuk keşfederek öğrenirken, klasik eğitim sisteminde bilgi hazır olarak çocuğa sunulur. Montessori eğitim sisteminde çocuğun seçme hakkı varken, klasik eğitim sisteminde çocuk belli kurallar çerçevesinde hareket etmek zorundadır”.

Öğrenme süreci açısından Montessori metodunda çocuk somut materyallerle yaparak öğrenirken, klasik eğitimde öğrenme daha çok soyut ve teorik olarak gerçekleşmektedir (Ö1, Ö8). Eğitim ortamı açısından Montessori sınıfları çocuğun bağımsız öğrenmesini desteklemek için özel olarak hazırlanırken, klasik eğitimde geleneksel sınıf düzeni bulunmaktadır (Ö2, Ö4).

Son olarak, barış ve değer eğitimi açısından Montessori metodunda dünya barışı, erdemler ve değerler küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılırken, klasik eğitimde bu konulara daha az vurgu yapılmaktadır (Ö1). Montessori eğitimi, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen bir anlayışa sahip olup, çocuğun bireysel ve toplumsal farkındalığını artırmaya yönelik bir yaklaşım sergilemektedir.

3.4. Katılımcıların Montessori Metodu'nun Amaçlarına İlişkin Değerlendirmeleri

Bu bölümde, “Katılımcıların Montessori Metodu'nun Amaçlarına İlişkin Değerlendirmeleri” ele alınmıştır. Montessori eğitimi, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, çocuğun bağımsızlığını, sorumluluk bilincini ve keşfetme güdüsünü destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu hedefler, aşağıda Tablo 4’te temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların Montessori Metodu'nun Amaçlarına İlişkin Değerlendirmeleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Çocuğun Potansiyelini Ortaya Çıkarma	Çocuğun içindeki potansiyeli ortaya çıkarma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9	Montessori metodu, çocuğun var olan potansiyelini ortaya çıkarmaya yönelik bir modeldir. Çocuğun kendi yeteneklerini fark etmesini ve bireysel gelişimini destekler.
Kendine Yetebilme	Çocuğun kendi işlerini yardımsız yapabilme becerisini kazandırma	Ö3, Ö5, Ö7, Ö11	Montessori metodu, çocuğun bağımsız hareket edebilmesini ve kendine yetebilmesini hedefler. Ayakkabı bağlama, masa temizleme gibi günlük yaşam becerileri kazandırılır.
Keşfetme ve Sorgulama	Kendini, çevresini, dünyayı keşfetme	Ö2, Ö6, Ö7, Ö9	Montessori modeli çocuğun yaparak ve yaşayarak keşfetmesini sağlar. Çocuk, materyaller ve ortam aracılığıyla sorular sorar, deneyimler ve öğrenir.
Bağımsızlık ve Sorumluluk	Bağımsız birey olma, sorumluluk alma	Ö5, Ö6, Ö8	Montessori, çocuğun hem bireysel bağımsızlığını hem de toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçlar. Bu hedef, çocuğun kendine ve başkalarına saygı duyan bir birey olmasına olanak tanır.
Akademik ve Bütünsel Gelişim	Akademik başarıdan öte duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişim	Ö7, UÖ1	Montessori modeli, akademik gelişim ile birlikte çocuğun duygusal, sosyal ve fiziksel alanlarda da bütünsel bir şekilde ilerlemesini sağlar.
Hazırlanışı Ortam ve Materyal	Çocuğun keşfetmesi için zengin materyaller ve uygun ortamlar sağlama	Ö2, Ö6, Ö11	Montessori ortamı, çocuğun potansiyelini ortaya çıkarabilmesi için düzenlenmiştir. Bu ortamda çocuklara yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri materyaller sunulur.
Ahlaki ve Toplumsal Değerler	Vatansever, saygılı, ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirme	Ö5, Ö8	Montessori, çocuğun ahlaki ve toplumsal değerlerle donatılmasını hedefler. İnsana, çevreye ve kendine saygı bilinci kazandırılır.
Özgürlük ve Seçme Hakkı	Çocuğun kendi seçimlerini yapabilmesine olanak tanıma	Ö6, Ö10, UÖ1	Montessori metodu, çocuğun özgürce tercih yapabileceği bir ortam sunar. Çocuk, ne ile çalışacağına ve nasıl ilerleyeceğine kendi karar verir.
Duyusal Deneyimler	Çocuğun duyuusal becerilerini geliştirme	Ö11	Montessori modeli, çocuğun dokunma, tatma, görme gibi duyualarını aktif kullanmasını sağlar. Bu yolla çocuğun deneyimleyerek öğrenmesi teşvik edilir.
Kendilik Keşfi ve Gelişimi	Çocuğun kendini "benliğini" keşfetmesi ve gelişimi	Ö2, Ö4, Ö6	Montessori, çocuğun "benliğini" keşfetmesine olanak tanır. Çocuğun kendi kimliğini ve yeteneklerini fark ederek, bu alanlarda gelişim göstermesi desteklenir.

Montessori eğitimi, çocuğun bireysel gelişimini destekleyerek onun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedefler. Katılımcılardan bazıları Montessori metodunun çocuğun var olan potansiyelini açığa çıkarmaya yönelik bir model sunduğunu belirtmektedir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9). Bu model, çocuğun kendi yeteneklerini fark etmesini ve bireysel gelişimini destekleyen bir öğrenme ortamı sunar. Ö1-42 konuya dair şunları ifade eder: “Çocuğun içerisindeki potansiyeli ortaya çıkarmaya yönelik bir sistemdir. İyi bir vatandaş, iyi bir insan, donanımlı, becerikli, kendi kendine yetebilen

bireyler yetiştirmek amaçlanır. Aslında klasik eğitim sisteminde de amaçlanan hedefler aynıdır. Ancak yöntem farklılığı söz konusudur”.

Bağımsızlık ve kendine yetebilme Montessori eğitiminde temel bir unsurdur. Ö3, Ö5, Ö7, Ö11 Montessori metodunun çocukların kendi işlerini yardımsız bir şekilde yapabilmelerini teşvik ettiğini vurgulamaktadırlar. Örneğin, ayakkabı bağlama, masa temizleme gibi günlük yaşam becerileri çocuklara kazandırılarak onların bireysel gelişimi desteklenir.

Montessori eğitimi, çocuğun çevresini ve dünyayı keşfetmesini sağlayarak keşfetme ve sorgulama becerilerini destekler (Ö2, Ö6, Ö7, Ö9). Bu katılımcılar, bu yöntemin çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıdığını ve bu süreçte onların materyallerle aktif olarak deneyim kazandığını ifade etmektedirler. Ö2-43 konuya ilişkin fikirlerini şöyle açıklar: “Çocukların kendi içlerindeki cevheri dışarı çıkarmaya yönelik bir modeldir. Çocukların kendilerini, içindeki beni keşfetmeye olanak sunan bir modeldir. Zaman, materyal, ortam açısından çevrelerini keşfetmeye olanak sunar”.

Bağımsız bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Montessori metodu, çocukların sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine de katkı sunar. Katılımcılar, bu yöntemin çocuğun hem bireysel bağımsızlığını hem de toplumsal sorumluluk bilincini geliştirdiğini belirtmektedir (Ö5, Ö6, Ö8). Çocuğun kendine ve başkalarına saygı duyan bir birey olarak yetişmesine yardımcı olan bu yöntem, onun sosyal gelişimini de destekler.

Montessori modeli, akademik başarıdan ziyade çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini bir bütün olarak ele alır (Ö7, UÖ1). Ö7-35, konuya ilişkin şunları ifade etmiştir: “Montessori eğitiminin hedefleri sadece akademik başarıyı değil çocukların duygusal, sosyal, bilişsel, fiziksel gelişimlerini de kapsar. Eğitim süreci çocuğun kendisini, çevresini, dünyayı keşfetmesini sağlarken aynı zamanda onu özgür, sorumluluk sahibi, sağlıklı bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlar”. Katılımcılar, bu yaklaşımın çocukların çok yönlü gelişimini desteklediğini ve akademik başarının yanı sıra duygusal ve sosyal becerilerin de önemsendiğini vurgulamaktadır.

Eğitim ortamı ve materyal kullanımı da Montessori yönteminin temel bileşenleri arasındadır. Bazı katılımcılar Montessori ortamının çocukların keşfetmesini teşvik eden özel olarak hazırlanmış materyallerle zenginleştirildiğini belirtmektedirler (Ö2, Ö6, Ö11). Bu ortamda, çocuklara yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunularak onların aktif bir şekilde katılım göstermeleri sağlanır.

Ahlaki ve toplumsal değerlerin kazandırılması, Montessori metodunun temel hedefleri arasında yer almaktadır. Katılımcılardan Ö5 ve Ö8 bu yöntemin çocuklara insana, çevreye ve kendine saygı gibi değerleri kazandırdığını ifade etmektedirler. Bu yaklaşım, çocukların topluma duyarlı ve etik değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini desteklemektedir.

Montessori metodunda çocuğun kendi kararlarını verebilmesi ve özgür seçimler yapabilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Ö6, Ö10, UÖ1 bu yöntemin çocuklara özgür bir öğrenme ortamı sunduğunu ve onların neyle çalışacaklarına kendilerinin karar verebildiğini vurgulamaktadırlar. Bu durum, çocukların bağımsızlık kazanmasını ve özgüvenlerinin gelişmesini desteklemektedir.

Duyusal deneyimler, Montessori eğitiminin önemli bir parçasıdır. Katılımcılar, Montessori materyallerinin çocukların duyuşsal becerilerini geliştirdiğini ve onların dokunma, tatma, görme gibi duyuşlarını aktif olarak kullanmalarını sağladığını ifade etmektedir (Ö11). Bu yaklaşım, çocukların deneyimleyerek öğrenmesine olanak tanımaktadır.

Montessori eğitimi çocuğun kendini tanımasına ve kimliğini keşfetmesine de katkıda bulunur. Katılımcılardan bazıları bu yöntemin çocuğun “benliğini” keşfetmesine ve bireysel gelişimini desteklemesine olanak tanıdığını belirtmektedir (Ö2, Ö4, Ö6). Çocuk, kendi kimliğini fark ederek bu alanlarda gelişim gösterme şansı bulmaktadır.

3.5. Montessori Okullarındaki Eğitim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Bu bölümde, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Montessori okullarında kullanılan eğitim yöntem ve teknikleri ele alınmıştır. Montessori eğitim modeli, çocuğun bireysel gelişimini destekleyen, materyal ve deneyim odaklı bir öğrenme ortamı sunar. Bu sistemde, çocukların kendi hızlarında öğrenmeleri ve öğretmenin rehber rolü üstlenmesi temel ilkelerdendir.

Katılımcıların görüşleri, bireysel öğrenme, karma yaş grupları, çocuk merkezlilik, deneyim ve özgürlük, günlük yaşam becerileri, doğal malzemeler ve okul dışı etkinliklerin Montessori modelinin temel bileşenleri olduğunu göstermektedir. Bu sistem, çocuğun keşif yapmasını, hata yaparak öğrenmesini ve sosyal becerilerini geliştirmesini destekleyerek, çocuk merkezli eğitim anlayışının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu bulgular, aşağıda Tablo 5’te temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur.

Tablo 5: Montessori Okullarındaki Eğitim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Materyaller ve Gerçeklik	Gerçek materyallerle yaparak, yaşayarak öğrenme; oyuncak yerine gerçek hayatta kullanılan nesnelerle çalışma.	Ö1, Ö8, Ö10	Montessori eğitiminde, gerçek hayatı tanıtmak için gerçek materyaller kullanılır. Oyuncak yerine, çocuğun dokunarak, hissederek ve yaşayarak öğrenmesi amaçlanır. Materyaller hata kontrol özelliği sağlar.

Tablo 5: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Bireysel Öğrenme	Çocuğun kendi seçimini yaparak bireysel öğrenme sürecine girmesi.	Ö2, Ö4, Ö8, Ö9	Çocuk ilgi alanına göre eğitim materyalini veya aktivitesini seçer ve kendi hızında öğrenir. Deneyimleme ve deneme-yanılma süreçleri bireysel gelişim odaklı öğrenmeye olanak tanır.
Karma Yaş Grupları	Farklı yaş gruplarının bir arada eğitim alması.	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8	Montessori'de, farklı yaş grupları birlikte eğitim alarak birbirlerinden öğrenir. Büyük çocuklar, küçüklere rehberlik eder ve öğretirken kendileri de gelişir. Bu sayede sosyal etkileşim ve dayanışma artar.
Çocuk Merkezlilik	Çocuğun merkezde olduğu, öğretmenin rehber rolü oynadığı bir sistem.	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9	Montessori'de çocuk, aktif öğrenme sürecinin merkezindedir. Öğretmen sadece çevreyi hazırlar, çocuğun öğrenme yolculuğunu destekler ve rehberlik eder. Çocuğun kendi deneyimleriyle bilgi edinmesi temel hedeftir.
Deneyim ve Özgürlük	Çocuğa belli sınırlar dahilinde özgür bir ortam sağlama; yaparak, yaşayarak öğrenme.	Ö4, Ö6, UÖ1, Ö11	Çocuğa sınırlı bir özgürlük ortamı sunularak, kendi başarılarını keşfetmesi ve geliştirmesi amaçlanır. Hedef, çocuğun öğrenme sürecinde aktif bir rol oynaması ve hata yaparak bu hatalarını fark etmesi üzerine kuruludur.
Günlük Yaşam Becerileri	Çocuğun ayakkabı bağlama, masa temizleme gibi günlük yaşam becerilerini kazanması.	Ö5, Ö8, Ö11	Montessori eğitiminde, çocuğun kendi işlerini başarabilmesi hedeflenir. Malzemeler çocuğun fiziksel yapısına uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu beceriler, çocuğun kendi kendine yetebilmesini destekler.
Doğal Malzemeler	Ahşap gibi doğal ve estetik malzemelerin kullanılması.	Ö8, Ö10	Montessori eğitiminde genellikle plastik yerine ahşap ve diğer doğal malzemeler tercih edilir. Bu malzemeler hem dayanıklı hem de çocuğun çevresel farkındalığını arttıran estetik bir öğrenme ortamı sağlar.
Okul Dışı Etkinlikler	Alan gezileri ve dış ortamlarda öğrenme.	Ö4	Montessori yaklaşımı, çocuğun sadece sınıf içinde değil, dış ortamda da öğrenmesini destekler. Alan gezileri, gerçek dünyayı tanıması ve uygulamalı öğrenme sürecine dahil olması için fırsat sunar.
Rehberlik ve Gözlem	Öğretmenin rehber ve gözlemci rolü.	Ö3, Ö6, Ö8	Montessori eğitiminde öğretmen, çocuğun ihtiyaç duyduğu ortamı hazırlayan ve gerektiğinde destek veren bir rehberdir. Öğretmen pasif bir öğretici değil, çocuğun bireysel gelişimini izleyen bir destekçidir.

Montessori eğitiminin temel unsurlarından biri, materyallerin ve gerçek hayat deneyimlerinin eğitime entegre edilmesidir. Katılımcı görüşlerine göre, Montessori sınıflarında oyuncak yerine gerçek nesneler kullanılmakta ve çocuklar bu materyallerle hata kontrol mekanizması sayesinde bağımsız bir şekilde öğrenmektedir (Ö1, Ö8, Ö10). Konuyu Ö1-42 şöyle detaylandırmıştır: “Materyaller sayesinde uygulamalı eğitimler vardır. Yaparak, yaşayarak, dokunarak, hissederek, duyarak, kendi seçimleri doğrultusunda ve gerçek materyallerle öğrenme gerçekleşiyor. Oyuncak araba, bebek materyal olarak kullanılmaz. Gerçeği ile yüzleşmesi ve tanıması istenir. Farklı yaş

gruplarının bir arada eğitim almasının bir sebebi de budur. Bu durumu daha iyi izah eden bir misal vardır; Öğretmenin biri elinde şemsiye tutan bir ördek resmini çocuklara boyaması için verir. Çocuklardan biri ördeği pembe renge boyar. Öğretmen çocuğa sen hiç pembe renkli bir ördek gördün mü diye sorunca siz hiç elinde şemsiye tutan bir ördek gördünüz mü yanıtını verir. Yapılan etkinliklerini gerçek hayat ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir”.

Bununla birlikte, bireysel öğrenme anlayışı Montessori sisteminin temel prensiplerinden biridir. Çocuklar kendi ilgilerine göre materyal seçerek, deneyimleyerek ve deneme-yanılma yoluyla bilgi edinmektedirler (Ö2, Ö4, Ö8, Ö9). Ö4-31 ise konuya ilişkin olarak şu değerlendirmede bulunmuştur: “Bireysel öğrenme ağırlıktadır. Çocuk kendisi seçmektedir ve kendisi karar vermektedir. Bunun dışında farklı yaş gruplarının olduğu çocuklarla bir arada olduğu için kendine yakın bir grup içine dahil olur veya kendi grubu oluşturabilir. İşbirlikçi bir öğrenme ile hemen bir proje ortaya koyabilir. Beyin fırtınasıyla farklı konularda farklı yaklaşımlar ortaya koyabilirler. Soru cevap yöntemi ile bu yaklaşımlarını detaylandırabilirler. Bunun yanında okul dışı alan gezileri ile de çocuklar dış dünya ile bağlantı kurup gerçek hayatı öğrenirler. En önemlisi çocuğun yaparak, deneyimleyerek, yaşayarak öğrenmesidir”.

Montessori modelinde karma yaş gruplarının bir arada eğitim alması, sosyal etkileşimi ve dayanışmayı artırmakta, büyük yaştaki çocukların küçük yaştaki çocuklara rehberlik etmesine olanak tanımaktadır (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8). Ayrıca, Montessori eğitimi çocuk merkezli bir yaklaşımla ilerlemekte, öğretmen rehber rolü üstlenerek çocuğun bağımsız bir şekilde bilgi edinmesini sağlamaktadır (Ö3, Ö5, Ö8, Ö9).

Deneyim ve özgürlük ilkesi, çocuğa belli sınırlar içerisinde hareket serbestisi tanıyarak, kendi keşiflerini yapmasını ve hata yaparak öğrenmesini desteklemektedir (Ö4, Ö6, Ö11, UÖ1). Bunun yanı sıra, günlük yaşam becerilerinin kazandırılması önemli bir hedef olarak belirlenmiştir. Montessori sınıflarında çocuklar, kendi fiziksel yapılarına uygun tasarlanan materyallerle ayakkabı bağlama, masa temizleme gibi becerileri kazanarak bağımsızlıklarını geliştirmektedirler (Ö5, Ö8, Ö11).

Montessori eğitiminde doğal malzemelerin kullanımı da dikkate değer bir unsurdur. Plastik yerine ahşap gibi estetik ve dayanıklı malzemeler tercih edilerek, çocukların çevresel farkındalıklarının artması sağlanmaktadır (Ö8, Ö10). Bunun yanında, okul dışı etkinliklerin eğitime dahil edilmesi, çocukların sınıf dışında da deneyim kazanmasını sağlayarak gerçek dünya ile bağlantı kurmalarını güçlendirmektedir (Ö4). Son olarak, Montessori eğitiminde öğretmen, rehberlik ve gözlem yaparak çocuğun bireysel gelişimini desteklemekte, sürecin doğru yönlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Ö3, Ö6, Ö8).

3.6. Montessori Okullarındaki Eğitim Ortamlarının Düzenine ve İşlevselliğine Dair Katılımcı Gözlemleri ve Görüşleri

Bu bölümde, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Montessori okullarındaki eğitim ortamları ele alınmıştır. Montessori eğitim sistemi, çocuğun bireysel gelişimini destekleyen, keşfetmeye teşvik eden ve düzenli bir ortam sunan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, eğitim ortamlarının çocuğun özgürce hareket edeceği ve materyalleri rahatça kullanacağı şekilde düzenlenmesi, yaklaşımın temel unsurlarındandır.

Yapılan görüşmeler sonucunda, Montessori okullarında eğitim ortamlarının çocukların özgürce hareket edebildiği, bağımsız olarak öğrenme sürecine dahil olabildiği ve doğa ile iç içe olabildiği şekilde tasarlandığı görülmüştür. Katılımcıların görüşleri, materyal düzeni, sade ve aydınlık ortamlar, özgürlüğü destekleyen yapılar, günlük yaşam becerilerini kazandıran alanlar ve keşfetmeye teşvik eden sınıfların Montessori modelinin temel bileşenleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ortamların sağlanması, çocukların bağımsız, disiplinli ve keşfetmeye açık bireyler olarak yetişmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bu bulgular, aşağıda Tablo 6'da temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur.

Tablo 6: Montessori Okullarındaki Eğitim Ortamlarının Düzenine ve İşlevselliğine Dair Katılımcı Gözlemleri ve Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Çevre Düzeni	Materyal Düzeni	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11	Materyaller açık raflarda, çocuğun boyuna uygun yükseklikte, düzenli bir şekilde yerleştirilmelidir. Her materyalin belirli bir yeri olmalıdır.
	Sade ve Aydınlık Ortam	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	Sınıf ortamları sade, uyumlu, aydınlık ve huzurlu olmalıdır. Çocukların rahat hareket edebileceği genişlikte tasarlanmalıdır.
Çocuğun Özgürlüğü	Özgür Alanlar ve Seçim Hakkı	Ö1, Ö7, Ö8, UÖ1	Çocuk materyali istediği zaman, istediği yerde (halı veya masa) kullanabilir. Bu durum, çocuğun bağımsızlık kazanmasını ve sabır öğrenmesini destekler.
	Özgür Çalışma ve Disiplin	Ö8, Ö9	Çocuklar işlerini, süresini ve kiminle çalışacaklarını kendileri seçer. Bu özgür ortam kişisel disiplinin gelişmesine olanak tanır.
Materyal Kullanımı	Materyallerin Özellikleri	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11	Materyaller çocuğun fiziksel yapısına uygun boyutta ve ağırlıkta olmalıdır. Çocuklar materyalleri rahatlıkla kullanabilmelidir.
Günlük Yaşam Becerileri	Günlük İhtiyaçlara Uygun Ortam	Ö2, Ö3, Ö4, Ö11	Sınıf içindeki lavabo, elbise askıları, dolaplar gibi alanlar çocukların yaşına ve fiziki yapısına uygun tasarlanmalıdır.
	Gerçek Hayat Deneyimi	Ö4, Ö9	Çocuklar gerçek hayat deneyimlerini yaşayabilmelidir (örneğin, sıcak su veya ütü kullanımı gibi).

Tablo 6: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Doğa ile İç İçe Olma	Bahçe ve Doğa Gözlemleri	Ö1, Ö5	Çocukların her gün bahçeye çıkarak doğayı gözlemlmelerine imkan sağlanmalıdır. Yağmur, çamur, kar gibi hava koşullarında bile dış ortam kullanılır.
Sınıf Mevcudu	Az Sayıda Öğrenci	Ö10	Montessori modeli, az sayıda öğrenci bulunan sakin ve dingin sınıf ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilir.
Eğitim Ortamı	Keşfetmeye Teşvik	Ö7, Ö9, UÖ1	Çocukların bağımsız keşif yapmalarına olanak tanıyan ortamlar oluşturulmalıdır. Materyaller çocukların duyu organlarını harekete geçirici özellikte olmalıdır.
Sıralama ve Düzen	Basitten Karmaşığa Doğru Sıralama	Ö5, Ö9	Materyaller, soldan sağa ve basitten karmaşığa doğru sıralanarak düzenlenmelidir. Çocukların öğrenme süreçlerini desteklemek için uygun bir yapı sağlanmalıdır.

Montessori eğitiminde çevre düzeni, öğrenme sürecini destekleyecek şekilde tasarlanmıştır. Materyaller, çocuğun boyuna uygun yükseklikte, açık raflarda düzenli bir şekilde yerleştirilmelidir. Bu sayede her materyalin belirli bir yeri olup çocukların kolay erişimi sağlanmaktadır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö11). Ayrıca, sınıf ortamlarının sade, aydınlık ve huzurlu olması, çocukların öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen bir diğer unsurdur (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8). Ö5-27, konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Sınıflar sade ve uyumlu olmalıdır. Sınıf ortamları aydınlık ve çocukların rahat hareket edebilecekleri genişlikte olmalıdır. Materyaller belli bir düzen içinde sınırlandırılmış alanlar içinde yer almalıdır. Mutlu ve huzurlu bir ortam sınıfta hakimdir. Materyaller soldan sağa doğru ve basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır. İmkanlar ölçüsünde okullar doğa ile iç içe olmalıdır”.

Çocuğun özgürlüğü Montessori eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuk, materyali istediği zaman ve istediği yerde kullanabilir; bu durum bağımsızlık kazanmasını ve sabır öğrenmesini desteklemektedir (Ö1, Ö7, Ö8, UÖ1). Aynı zamanda, özgür çalışma ortamları çocukların işlerini, çalışma sürelerini ve çalışma arkadaşlarını kendilerinin belirlemelerine olanak tanıyarak kişisel disiplin gelişimine katkı sağlamaktadır (Ö8, Ö9).

Materyal kullanımı açısından, Montessori okullarında materyallerin çocuğun fiziksel yapısına uygun boyutta ve ağırlıkta olması gerekmektedir. Böylece çocuklar materyalleri rahatlıkla kullanarak öğrenme süreçlerine aktif şekilde katılım gösterebilmektedirler (Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11). Günlük yaşam becerilerini desteklemek amacıyla sınıf içindeki lavabo, elbise askıları ve dolaplar gibi alanlar çocukların yaşlarına uygun olarak tasarlanmalıdır (Ö2, Ö3, Ö4, Ö11). Ayrıca, çocukların gerçek hayat deneyimleri kazanmaları için ortamın ütü veya sıcak su gibi günlük yaşama dair unsurlar içermesi önerilmektedir (Ö4, Ö9).

Montessori eğitim ortamlarında doğa ile iç içe olma da önemli bir yere sahiptir. Çocukların her gün bahçeye çıkarak doğayı gözlemlemelerine imkân sağlanmalı, farklı hava koşullarında bile dış ortam kullanımına önem verilmelidir (Ö1, Ö5). Bunun yanı sıra, Montessori modelinin az sayıda öğrenciyle daha etkili bir şekilde uygulanabileceği belirtilmektedir. Sakin ve dingin sınıf ortamları çocukların daha verimli öğrenmesini sağlamaktadır (Ö10). Konuyla ilgili olarak Ö10-40 şu değerlendirmede bulunmuştur: “Eğitim ortamlarında öğrenci sayısı az olmalıdır. Kalabalık sınıflarda asla uygulanacak bir model değildir. Genellikle bu modeli devlet anaokullarında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulanmamaktadır. Uygulama denemeleri istenilen başarı düzeyinde değildir. Klasik sistemde Millî Eğitim Bakanlığı’nın sürekli değişen politikalarından dolayı Montessori sağlıklı uygulanamamaktadır. Ancak az sayılı uygulama sınıflarında sakin, dingin bir ortam oluşturulup belli düzeyde Montessori modelinin amaçlarına ulaşılabilir” demiştir.

Eğitim ortamlarının keşfetmeye teşvik edici olması Montessori modelinin temel özelliklerinden biridir. Çocukların bağımsız keşif yapmalarına olanak tanıyan, duyularını harekete geçiren materyallerin kullanılması öğrenme sürecini desteklemektedir (Ö7, Ö9, UÖ1). Bunun yanı sıra, materyallerin belirli bir düzen içerisinde, soldan sağa ve basitten karmaşığa doğru sıralanması, çocukların bilişsel gelişimini destekleyen bir yapı sunmaktadır (Ö5, Ö9).

3.7. Montessori Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklara Dair Katılımcı Görüşleri

Bu bölümde, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Montessori eğitim uygulamalarının sınırlılıklarına dair elde edilen bulgular sunulmaktadır. Montessori eğitim modeli, çocukların bireysel öğrenme süreçlerini destekleyen ve özgür bir öğrenme ortamı sunan bir sistem olmasına rağmen, uygulamada çeşitli sınırlılıklar barındırmaktadır.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar, bu modelin yaygınlaşmasını kısıtlayan zorlukları belirlemiştir. Bu sınırlamalar arasında materyal maliyetlerinin yüksek olması, fiziki ortamın yetersizliği, öğretmen eksikliği, grup çalışmalarına yeterince yer verilmemesi ve sosyal etkileşimin sınırlı kalması gibi unsurlar yer almaktadır.

Montessori eğitiminin daha yaygın ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için bu sınırlılıkların dikkate alınması ve çözüm yollarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bulgular, aşağıda Tablo 7’de temalar ve alt temalar halinde derlenmiştir.

Tablo 7: Montessori Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Sınırlılıklara Dair Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Materyal Temini	Materyal maliyetleri yüksektir.	Ö1, Ö4, Ö5	Montessori materyalleri pahalı olduğundan eğitimin yaygınlaşmasını engeller. Bu da ekonomik yetersizlikten kaynaklanan bir sorundur.
Fiziki Koşullar	Sınıf ortamlarının ve sınıf sayısının yetersizliği	Ö1, Ö5, UÖ1	Fiziki şartların elverişsiz olduğu ortamlarda Montessori modelinin etkinliği düşer. Kalabalık sınıflarda uygulanması mümkün değildir.
Eğitim Sistemindeki Geçişler	Montessori eğitimi üniversiteye kadar devam edemez.	Ö1	Montessori eğitim modelinden klasik eğitim modeline geçişlerde çocuklar uyum sorunu yaşayabilir.
Personel Yetersizliği	Sınıf içerisinde birden fazla eğitim personeline ihtiyaç vardır.	Ö1, UÖ1	Yardımcı öğretmen maliyeti yüksek olduğundan veliler ekonomik olarak olumsuz etkilenmektedir.
Farklı Yaş Grupları	Farklı yaş grupları bir arada eğitim alır.	Ö2	Farklı yaş gruplarının bir arada bulunması ve materyal sırası beklemek zorunda olunması bir sınırlılık olarak görülmektedir.
Tehlikeli Durumlar	Bazı etkinlikler tehlike arz edebilir.	Ö2	Mutfak etkinliklerinde sıcak tencere kullanılması gibi durumlar risk oluşturabilir.
Keşfetme Sınırlılığı	Ortam sınırlı keşif ve deney imkânı sunar.	Ö3	Montessori ortamları, çocukların sadece sınırlı materyallerle çalışmasına imkan verir. Bu da keşif alanını daraltabilir.
Velilerin Kaygıları	Montessori eğitimine yabancı olan veliler kaygı duyar.	Ö4, Ö5	Veliler çocukların tek başına öğrenebileceği konusunda endişe duyarlar. Bu nedenle ebeveyn farkındalığı artırılmalıdır.
Bireysel ve Grup Eğitimi	Grup çalışmasına kısmen aykırıdır.	Ö11	Montessori bireysel eğitim odaklı olduğundan grup çalışmalarına yeterince imkan tanımayabilir.
Sınırlar ve Kalıplar	Sınıflar belli bir düzen içerisinde yapılandırılır.	Ö10	Montessori'nin "serbest ve özgür" ortamı bazen çocukların kalıba sokulduğu hissi yaratabilir.
Sosyalleşme Sınırlılıkları	Kalabalık gruplarda sosyalleşme daha kolay olur.	Ö11, UÖ1	Az kişili Montessori sınıflarında çocukların sosyalleşme imkânı kısıtlanabilir.
Eğitmen Donanımı	Öğretmenler yeterli donanıma sahip değildir.	Ö5, Ö7	Montessori metodunu uygulayacak öğretmenlerin yeterli eğitimi almamış olması bir sınırlılıktır.
Kaynak Gerekсинimi	Yüksek maliyet ve kaynak ihtiyacı vardır.	Ö7	Montessori okullarının işleyişi, düşük öğrenci sayısı ve çok sayıda eğitim materyali nedeniyle maliyetlidir.
Oyun Yöntemleri	Geleneksel oyun ve öğretmen liderliğindeki eğitim yöntemleri ile çatışabilir.	Ö9	Montessori'de yapılandırılmış oyun süreleri, geleneksel oyun metotları ile uyusmayabilir.

Montessori eğitim modelinde kullanılan özel materyallerin maliyeti oldukça yüksektir. Bu durum, ekonomik imkânları kısıtlı olan okullar ve aileler için eğitimin yaygınlaşmasını zorlaştırmaktadır (Ö1, Ö4, Ö5). Ayrıca, Montessori eğitim modelinin etkin bir şekilde

uygulanabilmesi için sınıf ortamlarının uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak, bazı okullarda sınıf sayısının yetersiz olması ve fiziki şartların elverişsizliği, bu modelin uygulanmasını güçleştirmektedir (Ö1, Ö5, UÖ1). Bunun yanı sıra, Montessori eğitimi genellikle üniversite düzeyine kadar devam etmemekte ve öğrencilerin geleneksel eğitim sistemine geçişlerinde adaptasyon sorunları yaşanabilmektedir (Ö1).

Montessori sınıflarında öğretmenlerin rehber rolü üstlenmesi ve öğrencilere bireysel öğrenme imkânı sunulması, sınıf içerisinde birden fazla eğitim personelinin bulunmasını gerektirmektedir. Ancak, yardımcı öğretmen ihtiyacının doğurduğu maliyetler veliler için ek bir yük oluşturabilmektedir (Ö1, UÖ1). Ayrıca, farklı yaş gruplarının bir arada eğitim alması Montessori'nin temel prensiplerinden biri olsa da bazı katılımcılar, yaşça büyük çocukların küçük çocuklar için rehber rolü üstlenmek zorunda kalmasını ve materyal sırası bekleme zorunluluğunu bir sınırlılık olarak görmektedir (Ö2).

Montessori eğitiminde çocukların günlük yaşam becerilerini kazanabilmesi için gerçek hayata yönelik aktiviteler yapılmaktadır. Ancak, bazı mutfak etkinlikleri gibi uygulamalar, sıcak tencere kullanımı gibi tehlikeli durumlar yaratabilmektedir (Ö2). Bunun yanı sıra, Montessori ortamlarının sadece belirli materyaller içermesi, çocukların keşfetme alanlarını sınırlandırabilmektedir (Ö3). Eğitim sürecine dahil olan veliler, Montessori sisteminin çocuğun bireysel öğrenmesine dayalı olmasını endişe verici bulabilmekte ve çocukların öğretmensiz öğrenme sürecine uyum sağlayıp sağlamayacağı konusunda kaygılar yaşayabilmektedir (Ö4, Ö5).

Montessori eğitiminin bireysel öğrenme odaklı yapısı, grup çalışmaları açısından belirli kısıtlamalar barındırabilmektedir (Ö11). Sınıfların belirli bir düzen ve yapı içerisinde organize edilmesi ise bazı çocuklar tarafından esnekliği azaltan bir unsur olarak algılanabilmektedir (Ö10). Ayrıca, Montessori sınıflarında öğrenci sayısının düşük olması, çocukların sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek bir diğer unsur olarak değerlendirilmektedir (Ö11, UÖ1). Ö1-42 Montessori modeline dair eleştirel fikrini şöyle ifade etmiştir: “Montessori eğitim modeli kalabalık gruplara uygulanmamaktadır. Bir veya birkaç çocukla bir öğretmen ilgilenmektedir. Ancak mevcut şartlarda bu kadar öğretmeni istihdam etmek ekonomik açıdan çok maliyetlidir. Ayrıca sınıflar yeterli büyüklükte olmadığında istenen verim alınmamaktadır. Bütçenin yetersizliği en büyük sınırlılıktır. Öğrenci sayısının az olması kalabalık gruplara göre dezavantaj olabilir. Kalabalık gruplar içerisinde öğrenci çeşitliliği fazla olduğu için çocukların sosyalleşme süreçleri daha kolay ve hızlı olur”.

Ayrıca, Montessori eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu alanda özel eğitim almış olması gerekmektedir. Ancak, Montessori eğitimi konusunda donanımlı öğretmenlerin az olması, eğitimin verimliliğini düşüren bir etken olarak görülmektedir (Ö5, Ö7). Ö5-27, konuya ilişkin şu açıklamayı yapmıştır: “Materyaller mali açıdan pahalı olduğundan çok yaygın bir yöntem değildir. Fiziki koşulları yetersiz binalarda Montessori eğitimi verilmektedir.

Öğretmenler yeterli donanıma ve tecrübeye sahip değildir. Ailelerin bu eğitim modelinin faydaları hakkında yeterli bilgileri yoktur”. Bunun yanı sıra, Montessori eğitiminin sürdürülebilirliği için yüksek maliyetli kaynaklara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (Ö7). Ayrıca, geleneksel öğretmen merkezli eğitim yöntemleri ile Montessori yaklaşımı arasındaki belirgin farklılıklar, uygulama sürecinde zaman zaman pedagojik uyumsuzluklara ve çatışmalara neden olabilmektedir (Ö9).

3.8. Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Alan Çocukların Gelişimsel Durumlarına Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirmeleri

Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda “Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Alan Çocukların Gelişimsel Durumlarına Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirmeleri” aşağıda Tablo-8’de temalar ve alt temalar halinde derlenmiştir. Buna göre Montessori ve klasik eğitim modelleri, pedagojik yaklaşımlar açısından önemli farklılıklar içermektedir. Montessori eğitimi, çocuk merkezli bir anlayışı benimseyerek bireysel öğrenme süreçlerini teşvik ederken, klasik eğitim modeli daha çok öğretmen merkezli bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada, Montessori eğitimi alan çocuklarla klasik eğitim alan çocuklar arasındaki farklılıklar, katılımcı görüşleri doğrultusunda tematik analiz yöntemiyle ele alınmıştır. Bulgular, okur yazarlık ve akademik başarı, bağımsızlık ve özgüven, öğretmen ve öğrenci rolleri, disiplin ve motivasyon, gelişim alanları, eğitim yöntemleri, sosyal beceriler, çocuk merkezlilik, materyal kullanımı, özgürlük ve kişisel alan ile ezber ve uygulama başlıkları altında incelenmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda Montessori eğitiminin çocukların bağımsızlık, özgüven, sosyal beceriler ve akademik başarı açısından daha olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Klasik eğitim ise disiplin ve ödül-ceza sistemine dayalı bir yapı sunarak farklı bir öğrenme modeli ortaya koymaktadır. Genel olarak, Montessori eğitiminin çocuk gelişimi açısından daha esnek, özgürlükçü ve bireyselleştirilmiş bir pedagojik çerçeve sunduğu söylenebilir.

Tablo 8: Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Alan Çocukların Gelişimsel Durumlarına Yönelik Karşılaştırmalı Değerlendirmeleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Okur Yazarlık ve Akademik Başarı	Montessori’de erken yaşta okur yazarlık becerilerine yönelik eğitim vardır. Klasik eğitimde bu birinci sınıfta başlar.	Ö1	Montessori’de okuma yazma ve temel bilimler (fen, biyoloji, fizik vb.) gibi kavramlar daha erken yaşta deneyimlenir. Klasik eğitimde ise bu konular daha geç yaşlarda başlar. Yeni sistemlerde farkındalık oluşturma çalışmaları olsa da Montessori daha erken ve kapsamlıdır.
Bağımsızlık ve Özgüven	Montessori eğitiminde çocuklar seçimlerini kendileri yapar, hata kontrolünü kendileri gerçekleştirir.	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö11	Montessori’de çocuklar bireysel karar alabilme, öz denetim ve özgüven kazanır. Klasik eğitimde çocuk daha çok öğretmen ya da ebeveyn kontrolünde hareket eder, bağımsızlık fırsatları kısıtlıdır.

Tablo 8: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Öğretmen ve Öğrenci Roller	Montessori’de öğretmen rehberdir; çocuk ön plandadır. Klasik eğitimde öğretmen merkezlidir.	Ö5, Ö6, Ö8	Montessori eğitiminde öğretmen çocuğun bireysel ihtiyaçlarına göre yönlendirici bir rehberdir. Klasik eğitimde ise öğretmen kontrol eden ve tüm çocukları aynı anda yönetmeye çalışan bir pozisyonudur.
Disiplin ve Motivasyon	Montessori’de içsel motivasyon ve disiplin teşvik edilir. Klasik eğitimde ödül-ceza sistemi kullanılır.	Ö6, Ö7	Montessori’de başarıya ulaşma, çocuğun kendi içsel güdüsü ile gerçekleşir. Klasik eğitimde ise başarı ödüller ve cezalar üzerinden şekillenir.
Gelişim Alanları	Montessori çocuklarının öz bakım becerileri, liderlik ve sosyal becerileri daha hızlı gelişir.	Ö4, Ö8, UÖ1	Montessori eğitiminde çocuk, deneyimleyerek öğrenir ve sosyal becerilerini geliştirir. Karma yaş grupları sayesinde liderlik ve iş birliği gibi özellikler daha erken gelişir. Klasik eğitimde bu alanlar bireysel olarak teşvik edilmez.
Eğitim Yöntem ve Teknikleri	Montessori deneyimlemeye dayalıdır; klasik eğitim ezbere dayalıdır.	Ö9, Ö11	Montessori’de uygulamalı ve bireysel öğrenme ön plandadır. Klasik eğitim daha çok yönergeler ve ezber yöntemi ile ilerler. Montessori çocukları öğrenirken daha aktif rol alır.
Sosyal Beceriler	Montessori eğitimi daha işbirlikçi ve sosyalleşmeye uygun bireyler yetiştirir.	Ö5, Ö8, UÖ1	Karma yaş grupları ve bağımsız çalışmalar sayesinde Montessori eğitimi, çocukların sosyal becerilerini geliştirmesine olanak tanır. Klasik eğitimde aynı yaş grubuyla sınırlı sosyal ortam bu becerilerin gelişmesini sınırlayabilir.
Çocuk Merkezlilik	Montessori öğrenci merkezlidir. Klasik eğitim öğretmen merkezlidir.	Ö5, Ö8	Montessori’de çocuk, öğrenme sürecinde aktiftir ve bireysel ilgi görür. Klasik eğitimde öğretmen aktiftir ve müfredat çocuğun ihtiyaçlarından ziyade sistemin hedeflerine göre tasarlanmıştır.
Materyal Kullanımı	Montessori materyalleri özelleştirilmiştir; klasik eğitim materyallerinde genelleştirme vardır.	Ö1, Ö5, Ö7	Montessori’de öğrenme materyalleri, bireysel ihtiyaçlara ve deneyime göre hazırlanır. Klasik eğitimde genelleştirilmiş materyaller kullanılır ve bireysel ihtiyaçlar göz ardı edilebilir.
Özgürlük ve Kişisel Alan	Montessori çocuğa özgürlük tanır; klasik eğitim sisteminde komutlarla yönlendirme ön plandadır.	Ö2, Ö3, Ö5	Montessori’de çocuk, kendi öğrenme sürecini şekillendirme özgürlüğüne sahiptir. Klasik eğitimde çocuk, daha çok öğretmen veya yetişkin komutları ile hareket eder. Bu durum çocuğun içsel potansiyelini keşfetmesini engelleyebilir.
Ezbere Karşı Uygulama	Montessori uygulamalıdır; klasik eğitim daha çok ezbere dayanır.	Ö9, Ö11	Montessori eğitiminde çocuklar yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu yöntem, bilgilerin kalıcı olmasını sağlar. Klasik eğitimde ise genellikle teorik bilgi ön plandadır ve pratik uygulama eksiktir.

Okur yazarlık ve akademik başarı açısından Montessori eğitiminin çocuklara erken yaşta okuma yazma becerilerini kazandırdığı, temel bilimlerle ilgili farkındalık yarattığı belirtilmiştir.

Buna karşın klasik eğitimde bu süreç birinci sınıfta başlamaktadır (Ö1). Montessori eğitimi, çocuklara daha erken yaşta akademik becerileri deneyimleme fırsatı sunmaktadır.

Bağımsızlık ve özgüven teması incelendiğinde, Montessori eğitimi alan çocukların kendi seçimlerini yapma, hata kontrolü gerçekleştirme gibi beceriler kazandıkları vurgulanmıştır. Buna karşılık, klasik eğitimde çocuklar daha çok öğretmen ve ebeveyn kontrolü altında hareket etmekte, bağımsız karar alma süreçleri sınırlı kalmaktadır (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö11). Ö2-43 konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: “Montessori eğitimi alan çocuklar özgüven sahibi, kendi kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilen, özgür bireylerdir. Klasik eğitim sisteminde duygusal bir baskı da söz konusudur. Çocuk içindeki potansiyeli dışarıya çıkaramamaktadır. Devamlı evde ve okulda komut verilen ve komutu uygulayan bir çocuk modeli vardır. Günlük yaşam becerilerinde dahi her bir sıralı uygulama çocuğa öğretmen veya yetişkin tarafından söylenmektedir. Çocuğa yeterli fırsat tanınmamaktadır. En basit bir günlük yaşam becerisi için bir yığın komut veririz. Mesela elini yıkamak için lavaboya gidecek çocuğa klasik sistemde haydi önce kıyafetinin kollarını yukarıya çek, musluğu az aç, ellerini ıslat, yeterince sabun sık, ellerini iyice köpürt, iyice ellerini durula ve musluğa kapa, kâğıt havludan tek parça al, ellerini iyice kurula ve kâğıdı çöpe at gibi bir yığın komut verilir. Bu da çocuğun özgür düşünebilme, bağımsız hareket edebilme vb yönlerden gelişimini olumsuz etkilemektedir”.

Öğretmen ve öğrenci rolleri bakımından Montessori eğitiminde öğretmen, çocuğun bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan bir rehber olarak tanımlanırken, klasik eğitimde öğretmen merkezde olup tüm süreci kontrol eden bir otorite figürü olarak konumlandırılmaktadır (Ö5, Ö6, Ö8). Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecindeki aktif rolünü etkileyebilmektedir.

Disiplin ve motivasyon açısından Montessori modelinde içsel motivasyon ve disiplin teşvik edilmekte, çocukların kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmesi sağlanmaktadır. Klasik eğitimde ise genellikle ödül-ceza sistemi uygulanarak başarı motivasyonu sağlanmaktadır (Ö6, Ö7). Ö6-37, bunu şu sözlerle ifade etmiştir: “Montessori modelinde disiplin ve motivasyon içsel olarak gelir. Klasik eğitimde motivasyon dışı dönüktür. Ödül ve ceza yöntemi vardır. Öğretmen tarafından belirlenmektedir”.

Gelişim alanları açısından Montessori eğitimi alan çocukların öz bakım becerileri, liderlik ve sosyal becerilerinin daha hızlı geliştiği ifade edilmiştir. Karma yaş grupları ile öğrenim görmeleri, çocukların liderlik ve iş birliği becerilerini artırmaktadır. Klasik eğitimde ise bireysel gelişim odaklı bir sistem olduğundan bu becerilerin gelişimi daha sınırlıdır (Ö4, Ö8, UÖ1).

Eğitim yöntemleri ve teknikleri bakımından Montessori eğitiminde deneyimlemeye dayalı bir öğrenme süreci benimsenirken, klasik eğitimde daha çok ezbere dayalı bir sistem uygulanmaktadır.

Montessori’de çocuklar uygulamalı öğrenme süreçlerine dahil olurken, klasik eğitimde talimatlar ve yönlendirmeler ön plandadır (Ö9, Ö11).

Sosyal beceriler açısından Montessori eğitiminin çocukların iş birliği yapma ve sosyalleşme becerilerini geliştirmeye daha fazla katkı sağladığı belirtilmiştir. Karma yaş grupları ile yapılan çalışmalar çocukların sosyal etkileşim becerilerini artırmaktadır. Klasik eğitimde ise öğrencilerin aynı yaş grubuyla sınırlı olması, bu becerilerin gelişimini kısıtlayabilmektedir (Ö8, Ö5, UÖ1).

Çocuk merkezlik bağlamında Montessori eğitimi öğrenci merkezli bir yapı sunarken, klasik eğitim öğretmen merkezli bir model sunmaktadır. Montessori modelinde çocuğun bireysel öğrenme sürecine aktif katılımı desteklenirken, klasik eğitimde öğretmen merkezli bir müfredat yapısı bulunmaktadır (Ö5, Ö8).

Materyal kullanımı açısından Montessori eğitiminde çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun özelleştirilmiş materyaller kullanılırken, klasik eğitimde genelleştirilmiş materyallerin ön planda olduğu görülmektedir (Ö1, Ö5, Ö7).

Özgürlük ve kişisel alan konusunda Montessori eğitimi çocuğun kendi öğrenme sürecini şekillendirmesine izin veren bir model sunarken, klasik eğitim sisteminde daha çok öğretmen kontrolü ve komutlarla yönlendirme ön planda olmaktadır (Ö2, Ö3, Ö5).

Son olarak, ezbere karşı uygulama noktasında Montessori eğitiminde çocukların yaparak, yaşayarak öğrendiği, dolayısıyla bilgilerin daha kalıcı hale geldiği belirtilmiştir. Klasik eğitimde ise teorik bilgi ön planda olup pratik uygulama süreçleri daha sınırlıdır (Ö9, Ö11).

3.9. Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Yaklaşımları Arasındaki Algılanan Farklılıklara Yönelik Görüşleri

Bu bölümde, Trabzon ilindeki Montessori ve klasik eğitim veren anaokulları arasındaki farklılıklara dair elde edilen bulgular sunulmaktadır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmede, müfredat ve eğitim yaklaşımı, materyal kullanımı, bireysel eğitim, öğrenme ortamı, günlük yaşam becerileri, motivasyon, sosyal gelişim ve uygulama yaygınlığı gibi çeşitli temalar ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgular, Trabzon’daki iki eğitim modeli arasındaki farklılıkların çeşitli açılardan belirgin olduğunu göstermektedir. Montessori eğitimi, bireysel öğrenme süreçlerine daha fazla önem verirken, klasik eğitim daha yapılandırılmış bir müfredata dayanmaktadır. Montessori’de materyal kullanımı, özgür öğrenme ortamı ve içsel motivasyon teşvik edilirken; klasik eğitimde daha sınırlı materyaller, öğretmen kontrolü ve ödül-ceza sistemi ön plandadır. Ayrıca, Montessori eğitimine

erişimin Trabzon'da daha çok özel okullarla sınırlı olduğu, devlet okullarında bu modelin yaygın olarak uygulanmadığı görülmektedir.

Katılımcılardan alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Tablo 9, “Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Yaklaşımları Arasındaki Algılanan Farklılıklara Yönelik Görüşleri” temalar ve alt temalar halinde özetlemektedir. Bu tablo, iki farklı eğitim modelinin Trabzon'daki uygulamalarına dair somut bir karşılaştırma sunarak, öğretmenlerin bu farklılıkları nasıl algıladığını ve deneyimlediğini açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 9: Katılımcıların Montessori ve Klasik Eğitim Yaklaşımları Arasındaki Algılanan Farklılıklara Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Müfredat ve Eğitim Yaklaşımı	Klasik sistemde müfredat zorunluluğu vardır; Montessori ise esnek bir yapıya sahiptir.	Ö1	Klasik sistem, belirli bir müfredata bağlıdır. Yeni Yüzyıl Maarif Modeli, uygulamalı eğitimle Montessori'ye yakınlığa da Montessori'nin bireysel odaklı ve esnek yaklaşımından hâlâ farklıdır.
Materyal Kullanımı	Montessori'de materyaller çocukların gelişimini destekler; klasik eğitimde ise materyaller daha sınırlıdır.	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8	Montessori materyalleri (örneğin pembe kule, kırmızı çubuklar), çocuğun bağımsız öğrenmesini ve hata kontrolünü destekler. Klasik eğitimde kullanılan materyaller genellikle oyalayıcıdır ve geliştirici özellik taşımaz.
Bireysel Eğitim ve Sınıf Mevcudu	Montessori sınıflarında öğrenci sayısı azdır; klasik eğitim sınıflarında ise öğrenci sayısı fazladır.	Ö6, Ö10	Montessori sınıfları genellikle 10-12 öğrenciyle sınırlıdır. Bu, bireysel eğitim ve içsel disiplin geliştirme açısından avantaj sağlar. Klasik eğitim sınıflarında kalabalık, gürültü ve dikkat dağınıklığı sık görülen sorunlardır.
Öğrenme Ortamı ve Özgürlük	Montessori'de öğrenme ortamı çocuğun seçim yapmasına izin verir; klasik eğitimde bu öğretmen tarafından belirlenir.	Ö3, Ö8, Ö9, Ö10	Montessori ortamı, çocuğun serbestçe oynayabileceği ve keşfetme özgürlüğüne sahip olduğu bir yapıya sahiptir. Klasik eğitim ortamında ise öğrenme süreci öğretmen kontrolündedir ve çocuğun karar alma sürecine katılımı sınırlıdır.
Günlük Yaşam Becerileri	Montessori'de çocuk öz bakım becerilerini yardımsız yapar; klasik eğitimde çocuk genelde destek alır.	Ö4, Ö5, Ö9	Montessori eğitiminde çocuk montunu çıkarıp dolaba asma gibi becerileri bağımsız olarak öğrenir. Klasik eğitimde ise genelde öğretmen ya da veli bu görevlerde çocuğa yardım eder.
Motivasyon ve Disiplin	Montessori'de içsel motivasyon vardır; klasik eğitimde dışsal motivasyon (ödül-ceza) kullanılır.	Ö6, Ö10	Montessori eğitiminde çocuklar kendi öğrenme süreçlerinden tatmin sağlar. Klasik eğitimde ise ödül ve ceza sistemi ile motivasyon sağlanır.

Tablo 9: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Materyal Çeşitliliği	Montessori okullarında materyal çeşitliliği daha fazladır; klasik eğitimde bu çeşitlilik sınırlıdır.	Ö2, UÖ1	Montessori okulları, çocuğun farklı beceriler geliştirebilmesi için geniş bir materyal yelpazesi sunar. Trabzon'daki devlet okullarında materyal çeşitliliği oldukça sınırlıdır. Özel okullarda materyal fazlalığına rağmen öğretmen yeterliliği eksiklikleri vardır.
Sosyal ve Gelişimsel Farklar	Montessori eğitimi alan çocukların gelişimsel açıdan daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.	Ö11	Montessori çocukları daha özgüvenli, bağımsız ve iç disiplinlidir. Klasik eğitimde ezbere dayalı yöntemlerle öğrenim, çocukların sosyal ve gelişimsel başarılarını sınırlayabilir.
Sessiz ve Odaklanma Ortamı	Montessori sınıflarında sakin ve dingin bir ortam vardır; klasik eğitimde ise gürültü daha fazladır.	Ö10	Montessori'de çocukların sessiz ve odaklanmış bir şekilde çalışabilecekleri bir ortam sağlanır. Klasik eğitimde kalabalık sınıflardan kaynaklanan gürültü daha yaygındır.
Uygulama Yaygınlığı	Montessori eğitim uygulamaları Trabzon'da yaygın değildir; özel okullarda daha fazla görülmektedir.	Ö2, UÖ1	Trabzon'da Montessori eğitimi genellikle özel okullarda uygulanmaktadır. Devlet okullarında bu eğitimi sağlayan sınıf sayısı çok azdır. Özel okullardaki maliyetler, Montessori eğitimine ulaşılabilirliği sınırlandırmaktadır.

Müfredat ve eğitim yaklaşımı açısından Montessori okullarında esnek bir yapı olduğu, klasik eğitimde ise belirli bir müfredata bağlı kalındığı görülmektedir. Klasik sistemde son yıllarda uygulamalı eğitime yönelim artsa da Montessori'nin bireysel odaklı yapısından hâlâ farklı olduğu belirtilmektedir (Ö1).

Materyal kullanımı açısından Montessori eğitiminde kullanılan materyallerin çocukların bağımsız öğrenmesini ve hata kontrolünü desteklediği ifade edilmiştir. Montessori sınıflarında pembe kule, kırmızı çubuklar gibi özelleşmiş materyaller bulunurken, klasik eğitimde kullanılan materyallerin genellikle oyalayıcı nitelikte olduğu belirtilmiştir (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8). Ö8-33 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: "Montessori eğitiminde öğrenme ortamları çocuğun kendi isteğiyle oynayabileceği ve kendi kararlarını vereceği bir ortam iken, klasik eğitim programında genellikle öğretmen karar verir. Montessori eğitim metoduna uygun ahşap materyaller vardır (Pembe kule, kırmızı çubuklar vb). Montessori eğitim programında yaşayarak ve doğayla iç içe öğrenme ön plandadır, çocuğun gelişim düzeyine göre bireysel ilgi ve ihtiyaçları daha net bir şekilde karşılanır. Klasik eğitim programında öğretmen ön plandadır, materyal seçimine öğretmen karar verir".

Bireysel eğitim ve sınıf mevcutları açısından Montessori sınıflarında öğrenci sayısının daha az olduğu, böylece bireysel eğitime ve içsel disipline daha fazla olanak tanındığı ifade edilmiştir. Buna karşın klasik eğitimde sınıfların kalabalık olduğu ve bu durumun dikkat dağınıklığına neden olduğu vurgulanmıştır (Ö6, Ö10).

Öğrenme ortamı ve özgürlük açısından Montessori eğitiminde çocuklara seçim yapma özgürlüğü tanındığı, klasik eğitimde ise öğretmen kontrolünün daha baskın olduğu belirtilmiştir. Montessori sınıflarının keşfetmeye dayalı bir yapıya sahip olduğu, klasik eğitimde ise öğrenme sürecinin öğretmen yönlendirmesiyle ilerlediği ifade edilmiştir (Ö3, Ö8, Ö9, Ö10).

Günlük yaşam becerileri açısından Montessori eğitiminde çocukların bağımsız hareket etmeye teşvik edildiği ve kendi işlerini kendilerinin yapmasının sağlandığı aktarılmıştır. Klasik eğitimde ise öğretmen ve velilerin çocuklara daha fazla destek verdiği ifade edilmiştir (Ö4, Ö5, Ö9).

Motivasyon ve disiplin bağlamında Montessori eğitiminde içsel motivasyonun ön planda olduğu, çocukların öğrenme sürecinden tatmin sağladığı belirtilmiştir. Buna karşın klasik eğitimde motivasyonun daha çok ödül-ceza sistemi ile sağlandığı vurgulanmıştır (Ö6, Ö10).

Materyal çeşitliliği açısından Montessori okullarının daha fazla materyal sunduğu, ancak Trabzon'daki devlet okullarında materyal çeşitliliğinin oldukça sınırlı olduğu ifade edilmiştir. Özel okullarda materyal olanaklarının daha geniş olduğu ancak öğretmen yeterliliği konusunda eksiklikler yaşandığı belirtilmiştir (Ö2, UÖ1).

Sosyal ve gelişimsel farklılıklar açısından Montessori eğitimi alan çocukların daha özgüvenli, bağımsız ve iç disiplin sahibi olduğu ifade edilmiştir. Klasik eğitimde ise ezbere dayalı öğrenme yöntemlerinin, çocukların sosyal ve gelişimsel başarılarını sınırlayabileceği aktarılmıştır (Ö11).

Sessiz ve odaklanma ortamı açısından Montessori sınıflarında sakin ve dingin bir atmosfer sağlandığı, klasik eğitimde ise sınıfların kalabalık olmasından dolayı gürültü seviyesinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Ö10).

Uygulama yaygınlığı konusunda Montessori eğitiminin Trabzon'da yaygın olmadığı, genellikle özel okullarda uygulandığı ifade edilmiştir. Devlet okullarında bu eğitimi sağlayan sınıf sayısının oldukça az olduğu, ayrıca özel okullarda eğitim maliyetlerinin Montessori eğitime ulaşılabilirliği sınırlandırdığı belirtilmiştir (Ö2, UÖ1).

3.10. Montessori Uygulamalarında Öğretmen Den Kaynaklanan Farklılıklara Yönelik Katılımcı Gözlem ve Yorumları

Bu bölümde, Trabzon ilinde Montessori uygulamaları yapan özel okul öğretmenleri ile devlet okulu öğretmenleri arasındaki farklılıklara dair bulgular sunulmaktadır. Çalışma, Montessori eğitim modelinin öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemeye yönelik özelliklerinin, öğretmenlerin çalışma koşullarına, eğitim yaklaşımlarına ve materyal erişimlerine göre nasıl farklılaştığını incelemektedir.

Katılımcıların görüşleri, Trabzon'daki özel ve devlet okulları arasında Montessori uygulamalarının belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, öğretmenlerin özelliklerinden eğitim felsefesi ve uygulama biçimine kadar birçok faktörde gözlemlenmiştir. Özel okullarda öğretmenlerin daha fazla özgürlüğe sahip olmaları, materyal çeşitliliğinin fazla olması ve sınıf mevcutlarının daha küçük olması, Montessori eğitim modelinin etkin bir şekilde uygulanmasına olanak tanımaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin yenilikçi ve bağımsız çalışabilmeleri, Montessori eğitimini daha etkili kılmaktadır. Öte yandan, devlet okullarında ise kalabalık sınıflar, materyal eksiklikleri ve zaman kısıtlamaları, Montessori yönteminin uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu durum, Montessori eğitim modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere daha fazla özgürlük, materyal ve uygun fiziki koşulların sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgular, aşağıda Tablo 10'da temalar ve alt temalar halinde detaylandırılmıştır.

Tablo 10: Montessori Uygulamalarında Öğretmenlerden Kaynaklanan Farklılıklara Yönelik Katılımcı Gözlem ve Yorumları

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Öğretmen Özellikleri	Montessori öğretmeni sakin, sabırlı, sade ve çocuk odaklı olmalıdır.	Ö1, Ö5, Ö8	Montessori öğretmenleri çocukların düzeyine inebilmek, dikkatlerini dağıtmayacak sade bir görünüm ve dil kullanmak zorundadır. Ayrıca, sabırlı ve yeniliklere açık bireyler olmalıdır. Materyal geliştirme ve kullanma becerisi önemlidir.
Eğitim Yaklaşımı	Özel okulda Montessori öğretmenleri daha özgürdür, klasik okulda ise daha yapılandırılmış sistem içinde çalışır.	Ö4, Ö7	Özel okul öğretmenleri, çocukların potansiyelini keşfetmelerine odaklanırlar. Klasik eğitimde ise öğretmen otorite ve bilgi sağlayıcı rolündedir. Montessori öğretmeni kaynak sunar, klasik öğretmen bilgi aktarır.
Materyal Kullanımı ve Erişim	Özel okul öğretmenleri materyale daha kolay ulaşır; klasik okul öğretmenleri sınırlı materyal kullanır.	Ö6, Ö9, Ö11	Özel okullarda materyal temini daha kolaydır ve çeşitlilik fazladır. Devlet okullarında ise bütçe kısıtlamaları nedeniyle materyal sınırlıdır. Özel okullar, Montessori materyallerine dayalı bir çevre düzenlemesi ve olanak sunmaktadır.
Eğitim İmkanları	Özel okulların fiziki koşulları Montessori'ye daha uygun; devlet okulları sınırlı imkanlara sahiptir.	Ö9, Ö10	Özel okullar genellikle bahçeli, müstakil binalar ve doğal ortamlarla düzenlenmiştir. Devlet okullarında sınıf mevcutları kalabalık, materyal az, zaman sınırlıdır. Özel okullarda çocukların dikkatini çekecek alanlar daha fazladır.
Öğretmen Yeterliliği	Devlet okulu öğretmenleri akademik bilgi açısından daha donanımlı; özel okul öğretmenleri ise daha girişimci ve bağımsızdır.	UÖ1	Özel okullarda öğretmenler daha girişimci, yenilikçi ve bağımsız çalışabilir. Devlet okullarındaki öğretmenler genellikle akademik bilgi açısından daha donanımlı gözlemlenmiştir.

Tablo 10: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Özel okullarda öğretmenler daha az öğrenciyle çalıştığı için daha sabırlı ve sakin olabilir.	Ö10	Özel okullarda öğrenci sayısının az olması, öğretmenlerin daha az yorulmasını ve öğrencilere daha fazla vakit ayırmasını sağlar. Devlet okullarında kalabalık sınıflar, öğretmenlerin işini daha zor hale getirebilir.
Uygulama Serbestliği	Özel okullarda Montessori yönteminin uygulanması daha serbest; devlet okullarında sınırlıdır.	Ö6, Ö11	Özel okullarda öğretmenler, serbest etkinlikler planlama, materyal temini ve çevre düzenlemeleri açısından daha fazla imkana sahiptir. Devlet okullarında özerk çalışan sınıflar daha başarılı sonuçlar vermektedir.
Eğitim Felsefesi	Özel okulların eğitim felsefesi daha çok velinin memnuniyetine dayalıdır.	Ö11	Özel okulların materyal ve kaynaklara ulaşma olanakları velinin taleplerine göre düzenlenmiştir. Devlet okullarında ise bu süreç öğretmenin bireysel çabasına bağlıdır.
Yenilik ve Girişimcilik	Özel okul öğretmenleri daha yenilikçi ve dışa dönüktür; devlet okulundakiler daha sistematik bilgiye sahiptir.	Ö6, UÖ1	Özel okullardaki öğretmenler yenilikleri takip etmek ve uygulamak durumundadır. Devlet okullarında ise öğretmenler daha çok akademik bilgiyle desteklenmiştir ancak uygulamalı eğitim konusunda yeterlilikleri öğretmenin bireysel gelişimine bağlıdır.

Montessori eğitiminin uygulanabilirliğine dair farklılıklar incelendikten sonra, öğretmenlerin bu modelin başarısındaki kritik rolü de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların görüşleri, Montessori öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler arasında sakinlik, sabır, sade olma ve çocuk odaklılık gibi niteliklerin öne çıktığını göstermektedir.

Katılımcılar, Montessori öğretmenlerinin çocukların düzeyine inebilmesi, dikkatlerini dağıtmayacak sade bir dil kullanması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, bu öğretmenlerin sabırlı, yeniliklere açık ve materyal geliştirme konusunda yetkin olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Ö1, Ö5, Ö8). Ö5-27 konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “Montessori öğretmenleri daha sabırlı, üretken ve yenilikçidir. Montessori materyallerinin kullanım amaçlarını bilir. Mevcut materyaller dışında kendisi de eğitici materyaller üretebilir. Sınıf ve materyal düzenini çocukların ilgisini çekecek şekilde önceden hazırlar”. Bu özellikler, öğretmenlerin çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre yönlendirmeler yapabilmelerini sağlar.

Özel okulların fiziki koşulları Montessori eğitimine daha uygundur. Bu okullar genellikle bahçeli, müstakil binalara ve doğal ortamlara sahip olup, çocukların öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak birçok alana sahiptir. Devlet okullarında ise sınıf mevcutları genellikle kalabalık, materyal sınırlıdır ve zaman açısından kısıtlamalar mevcuttur. Özel okullarda, çocukların dikkatini

ekecek alanların daha fazla olması, rretmenlerin bireysel olarak her rrencinin gelişimini takip etmelerini kolaylaştırır (Ö9, Ö10).

Devlet okulu rretmenlerinin akademik bilgi açısından daha donanımlı oldukları gözlemlenirken, özel okul rretmenlerinin daha girişimci ve bağımsız bir şekilde çalışabildikleri ifade edilmiştir. Özel okullarda rretmenler, yenilikleri takip etme ve uygulama konusunda daha fazla fırsata sahipken, devlet okullarında rretmenler genellikle daha sistematik bilgiye dayalı bir eğitim yaklaşımına sahiptir. Bu farklılıklar, özel okul rretmenlerinin yenilikçi ve dışa dönük bir yaklaşım sergilemelerine olanak tanırken, devlet okulu rretmenlerinin uygulamalı eğitim konusunda daha sınırlı fırsatlar bulduklarını göstermektedir (Ö6, UÖ1). Ö6-37 konuya dair düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır: “Özel okullarda Montessori eğitim veren rretmenler klasik okulda Montessori eğitimi veren rretmenlerden daha özgürdürler, daha çok inisiyatif kullanabilirler. Özel okul rretmenleri daha dışa dönüktür, iletişim becerileri daha iyidir bununla birlikte kendilerini sürekli yenilemek zorundadırlar. Özel okullarda Montessori rretmenleri materyal temini konusunda daha özgürdürler ve materyale ulaşılabilirlik daha kolaydır ancak klasik okullarda sınırlı materyale sahiptirler, yetersiz bütçeden ötürü materyal teminleri zordur. Devlet veya özel okullarda görev yapan rretmenler uygulamalı eğitim almadıklarından yeterlilik düzeyleri tamamen rretmenin kendisini geliştirmesine bağlıdır”.

Özel okullarda rretmenler, daha az rrenciyle çalıştıkları için rrencilere daha fazla vakit ayırabilir ve daha sabırlı bir yaklaşım sergileyebilirler. Bu durum, rretmenlerin rrencilere bireysel olarak daha yakın olabilmesini sağlar. Devlet okullarındaki kalabalık sınıflar ise rretmenlerin her rrenciye daha az vakit ayırmasını ve daha zor bir çalışma ortamında olmalarını gerektirir (Ö10). Bu durum, özel okullarda Montessori yönteminin daha etkili uygulanmasının sebeplerinden biridir.

Montessori yönteminin uygulanması özel okullarda daha serbestken, devlet okullarında bu uygulama sınırlıdır. Özel okul rretmenleri, serbest etkinlikler planlama, materyal temini ve çevre düzenlemeleri konusunda daha fazla özerkliğe sahiptir. Bu durum, rretmenlerin Montessori yaklaşımını daha özgür bir şekilde uygulamalarını mümkün kılar. Devlet okullarında ise bu serbestlik, sınırlı imkanlar ve kısıtlamalar nedeniyle daha azdır bunun yanında özerk sınıflarda uygulama daha başarılı sonuçlar doğurabilmektedir (Ö6, Ö11).

Özel okulların eğitim felsefesi daha çok velinin memnuniyetine dayalıdır. Bu okulların materyal ve kaynaklara ulaşma olanakları, velilerin taleplerine göre şekillenir. Devlet okullarında ise bu süreç rretmenin bireysel çabasına bağlıdır. Bu durum, özel okullarda Montessori eğitime daha fazla yatırım yapılmasına olanak tanırken, devlet okullarında rretmenlerin bireysel çabalarına dayanır (Ö11).

3.11. Montessori Eğitimi Veren Öğretmenlerin Yeterliliklerine Dair Katılımcıların Algıları ve Beklentileri

Bu bölümde, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Montessori eğitimi veren öğretmenlerin yeterliliklerine dair elde edilen bulgular sunulmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, Montessori öğretmenlerinin yeterlilikleri; kişisel özellikler, mesleki yeterlilikler, eğitim süreçlerine yönelik tutumlar ve karşılaşılan zorluklar gibi bir dizi önemli faktörü kapsamaktadır.

Buna göre, Montessori öğretmenlerinin sabırlı, empatik, gelişime açık ve yenilikçi olmaları gerektiği, aynı zamanda eğitim süreçlerinde esnek ve dikkatli birer gözlemci rolü üstlenmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları fiziki zorluklar ve eğitim eksikliklerine rağmen, kendilerini sürekli geliştirerek Montessori felsefesini en iyi şekilde uygulamaya devam etmeleri beklenmektedir.

Bu bulgular, Montessori eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki olarak güçlü bir altyapıya sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu konudaki detaylı bulgular aşağıda Tablo 11'de temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur.

Tablo 11: Montessori Eğitimi Veren Öğretmenlerin Yeterliliklerine Dair Katılımcıların Algıları ve Beklentileri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Kişisel Özellikler	Sabırlı, hoşgörülü, yumuşak huylu, destekleyici, empatik ve iletişim becerileri yüksek olmalıdır.	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10	Montessori öğretmenleri sabırlı, anlayışlı ve olumlu bir dil kullanarak iletişim kurmalıdır. Hoşgörülü olmalı, bireysel farklılıklara saygı göstermeli ve her çocuğun özel olduğunu kabul etmelidir.
Mesleki Yeterlilikler	Çocuk gelişimi ve Montessori yöntemine hâkim, materyal bilgisine sahip, kendini sürekli geliştiren olmalıdır.	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11	Öğretmen, Montessori materyalleri kullanımı ve hazırlanmasında yetkin olmalı, çocuğun gelişim düzeyine uygun etkinlikler planlamalı ve kendini yeniliklere açık tutmalıdır.
Rehberlik ve Gözlem	Çocuklara rehberlik eden, dikkatli bir gözlemci olmalı, bireysel öğrenme stillerine saygı göstermelidir.	Ö4, Ö7, Ö8, UÖ1	Öğretmen, çocukların ilgi alanlarını keşfetmelerine ve bağımsız öğrenme deneyimlerine rehberlik etmelidir. Çocukların farklı öğrenme yöntemlerini dikkate alarak esnek bir yaklaşım sergilemelidir.
Eğitim Planlama ve Uygulama	Çocuk merkezli yaklaşımı benimsemeli, etkinlik çeşitliliğine önem vermeli, ortamı özenle düzenlemelidir.	Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11	Montessori öğretmenleri, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme ortamını düzenlemeli, etkinlik içeriklerini güncellemeli ve çocukların bağımsız öğrenmesine olanak sağlamalıdır.

Tablo 11: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Öğrenme Ortamı ve Materyaller	Fiziksel ortamı uygun şekilde düzenleyebilmeli, materyalleri etkin kullanabilmeli, yenilikçi olmalıdır.	Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11	Öğretmen, öğrenme ortamını çocukların dikkatini çekecek şekilde düzenlemeli ve etkinliklerde materyal çeşitliliğini sağlamalıdır. Mevcut materyallere hâkim olmalı ve gerektiğinde yeni materyaller üretebilmelidir.
Eğitim Felsefesine Hakimiyet	Montessori felsefesini içselleştirmiş, çocuklara ilham veren, uygulamada esnek ve yenilikçi olmalıdır.	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10	Öğretmen, Montessori eğitiminde rehberlik eden bir figür olarak sistemin felsefesine uygun şekilde hareket etmeli, çocuklara ilham kaynağı olmalı ve uygulamada yeniliklere açık olmalıdır.
Eğitim Süreçleri ve Gelişim	Montessori eğitimleri yeterli olmamakla birlikte öğretmen kendini sürekli geliştirmelidir.	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11	Montessori eğitimi alan öğretmenlerin aldığı eğitimler kısa süreli ve yetersizdir. Ancak öğretmenler, bireysel çaba ile sistematik olarak kendilerini geliştirmeye devam etmelidir.
Uygulama Zorlukları	Trabzon’da Montessori eğitimi uygulamaları yeterli fiziki koşullara ve donanıma sahip değildir.	Ö1, Ö3	Montessori’nin felsefesi eğitimle aktarılabilse de uygulamada fiziki koşullar ve donanım eksikliği zorluk yaratmaktadır. Bu eksiklikler öğretmenlerin bireysel çabasıyla giderilmeye çalışılmaktadır.
Eğitim ve Mizaca Uygunluk	Montessori yöntemi her öğretmen için uygun değildir; fitrat ve mizacı uygun olan öğretmenler daha başarılıdır.	Ö10	Montessori yöntemini uygulayabilmek, öğretmenin kişisel özelliklerine bağlıdır. Sabırlı, sakin ve bu yöntemi içselleştirebilen öğretmenler daha etkili olmaktadır.

Montessori öğretmenlerinin kişisel özellikleri, eğitimde başarılı olabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Katılımcılar, Montessori öğretmenlerinin sabırlı, hoşgörülü, yumuşak huylu, destekleyici, empatik ve güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır (Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10). Bu özelliklerin, öğretmenin çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurmasına, bireysel farklılıklara saygı göstermesine ve çocukların öğrenme süreçlerini desteklemesine yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Ö8-33, konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Montessori yaklaşımında öğretmen, öğrenciye rehberlik eden, destekleyen ve ilham veren bir figür olmalıdır. En önemli özellikler arasında empati, gözlem yeteneği sabırlı olma, çocukların bireysel öğrenme stillerine saygı gösterme ve esneklik yer almaktadır. Montessori alanında uzman ve alanda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Montessori metodunu önce öğretmen benimsemiş ve yeterli beceri ve kaynağa sahip olmalıdır”.

Montessori öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri de önemli bir faktördür. Katılımcılardan Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11 öğretmenlerin Montessori yöntemine hâkim olmaları, çocuk gelişimi konusunda bilgi sahibi olmaları ve Montessori materyalleriyle etkin bir şekilde çalışabilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği de vurgulanmıştır. Bu, öğretmenin hem bireysel hem de profesyonel olarak yeniliklere açık kalmasını sağlar.

Montessori eğitiminin önemli bir özelliği de öğretmenin çocukları gözlemlemesi ve rehberlik etmesidir. Katılımcılardan Ö4, Ö7, Ö8, UÖ1 Montessori öğretmenlerinin dikkatli gözlemciler olmaları, her çocuğun öğrenme tarzını tanımaları ve bağımsız öğrenmeye yönelik rehberlik yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu özellik, çocukların kendi ilgi alanlarını keşfetmelerine ve kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanır.

Montessori öğretmenlerinin eğitim planlaması da oldukça önemlidir. Bazı katılımcılar, öğretmenlerin çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemeleri ve etkinlik çeşitliliğine önem vermeleri gerektiğini vurgulamışlardır (Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11). Aynı zamanda, öğrenme ortamının düzenlenmesi ve materyal çeşitliliğinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, çocukların daha bağımsız bir şekilde öğrenmelerini teşvik eder. Ö6-37 konuya ilişkin düşüncelerini şu şekilde özetlemiştir: “Öğretmenler çocuk merkezli olmalıdırlar. Özgürlük, sorumluluklarını bilme ve öğrenme ortamını hazırlama, saygıyı, sevgiyi, hoşgörüyü esas tutup her çocuğun benzersiz olduğunu kabul eder ve fark eder. Çocuğa da bunu fark ettirmeyi öğretir. Öğrenme stillerini değerlendirir, öğrenciye seçme hakkı tanır.

Metod olarak öğretmenlerin yeterli düzeyde eğitimleri yoktur. Ancak bu modelle ilgili eğitim faaliyetlerini takip edip öğretmelerin kendilerini geliştirmesi gerekir. Ayrıca gelişmekte olan eğitim sistemlerindeki yeniliklerle bu modeli entegre etmeye çalışmalıdır”.

Montessori eğitiminde fiziksel ortamın düzenlenmesi ve materyallerin etkin kullanımı da önemli bir yer tutmaktadır. Katılımcılara göre, öğretmenlerin öğrenme ortamını çocukların dikkatini çekecek şekilde düzenlemeleri ve materyallerin etkin kullanımını sağlamaları gerekmektedir (Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11). Ayrıca öğretmenlerin yenilikçi olmaları ve gerektiğinde yeni materyaller üretmeleri de önemli bir yeterlidir.

Montessori öğretmenlerinin, Montessori felsefesini içselleştirmeleri ve uygulamada esnek ve yenilikçi olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10). Katılımcılar, Montessori felsefesini sadece teori olarak değil, uygulamalarda da aktif bir şekilde kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu, öğretmenin eğitim sürecine ilham vermesi ve çocuklara yönelik yaratıcı çözümler geliştirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Montessori öğretmenlerinin eğitim süreçleri genellikle yetersiz olsa da katılımcılardan bazıları öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11). Montessori eğitimlerinin süreklilik arz etmeyen ve genellikle kısa süreli olması, öğretmenlerin kendi çabalarıyla kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Ö1-42 konuyu Trabzon özelinde şöyle değerlendirmiştir: “Öğretmnin kendini geliştirmesi gerekir. Tüm alanlarda bilgi birikimine sahip olması gerekir. Ayrıca bu alanlarla ilgili materyaller hazırlayıp çocuğun düzeyine uygun sunumlar yapmak önemlidir. Montessori için verilen eğitimler kısa süreli olmaktadır ve yeterli

değildir. Ancak Montessori'nin felsefesini veren eğitimlerdir. Uygulamaya döküldüğünde hiç de kolay değildir. Montessori eğitimi sistem, ortam, öğretmen, öğrenci, velinin dahil olduğu karmaşık bir modeldir. Trabzon ili için belirtmek gerekirse bizdeki uygulama Montessori destekli eğitim olarak adlandırılabilir”.

Trabzon'da Montessori eğitiminin uygulama koşulları, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar arasında yer almaktadır. Katılımcılar, Montessori eğitiminin felsefesinin aktarılmasında herhangi bir zorluk olmadığını, ancak fiziki koşulların ve materyal donanımının eksik olduğunu ifade etmişlerdir (Ö1, Ö3). Bu eksiklikler, öğretmenlerin bireysel çabalarıyla giderilmeye çalışılmaktadır.

Montessori yönteminin her öğretmen için uygun olmadığına da dikkat çekilmiştir. Katılımcılardan bazıları öğretmenlerin kişisel özelliklerinin bu yöntemi uygulamada belirleyici bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Sabırlı, sakin ve Montessori felsefesini içselleştiren öğretmenlerin bu yöntemde daha başarılı oldukları ifade edilmiştir (Ö10).

3.12. Montessori Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Zorluklar ve Sundukları Çözüm Önerileri

Bu bölümde, katılımcıların görüşleri doğrultusunda Montessori öğretmenlerinin Trabzon'daki okul koşullarında karşılaştıkları en büyük zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelmek için sundukları çözüm önerileri ele alınmaktadır.

Montessori eğitim modeli, çocuğun bireysel gelişimini ve keşfe dayalı öğrenmesini destekleyen bir yaklaşım sunmasına rağmen, bu modelin Trabzon'daki uygulamalarında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu bulgular; eğitim ortamı ve fiziksel koşullar, Montessori modelinin yaygınlaştırılması, veli ve toplum bilinçlendirme, çevresel koşullar, sınıf mevcudu ve öğretmen yetersizliği ile ebeveyn beklentileri gibi temalar çerçevesinde ele alınmıştır.

Trabzon'da Montessori eğitiminin yaygınlaşması ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi için belirtilen bu zorlukların giderilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, eğitim ortamlarının ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi, materyal erişiminin artırılması, Montessori modelinin yaygınlaştırılmasına yönelik bilinçlendirme çalışmalarının yapılması ve doğal keşif alanlarının oluşturulması önemlidir. Ayrıca, öğretmen sayısının artırılması ve ebeveynlerin geleneksel eğitim beklentilerinin dönüştürülmesi için ilgili tüm paydaşların (eğitim kurumları, yerel yönetimler ve aileler) iş birliği içinde çalışması önerilmektedir. Bu zorluklar ve çözüm önerilerine dair detaylı bulgular aşağıda Tablo 12'de temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur.

Tablo 12: Montessori Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Zorluklar ve Sundukları Çözüm Önerileri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Eğitim Ortamı ve Fiziksel Koşullar	Sınıf ve Okul Binası İhtiyaçları	Ö5, Ö6, Ö11	Sınıf büyüklüğü, okulun doğayla iç içe olmaması, fiziki koşulların Montessori eğitimine uygun olmaması. Yeni okul projeleri doğa ile iç içe olmalı, sınıflar ferah olmalı.
Materyal ve Bütçe Yetersizliği	Materyal Erişimi ve Maliyet Sorunları	Ö1, Ö4, Ö8, UÖ1	Materyallerin yeterliliği, fakat pahalı olmaları, sınıflarda materyal eksiklikleri ve okulların bütçeleri yetersiz. Ekonomik destekle materyal temini yapılmalı.
Montessori Modelinin Yaygınlaştırılması	Eğitim Modeli Yaygınlık Sorunu	Ö2	Trabzon’da Montessori eğitim modelinin yaygın olmaması, yeterli okul ve öğretmen olmaması. Bu modelin yaygınlaşması için daha fazla çalışma yapılmalı.
Veli ve Toplum Bilinçlendirme	Ebeveyn Eğitimi ve Toplumda Farkındalık	Ö4, Ö7	Ebeveynlere Montessori eğitimi hakkında bilgilendirme yapılmalı, atölyeler, seminerler düzenlenmeli. Ailelerin standart test ve akademik başarıya olan odaklanması engellenmeli.
Çevresel Koşullar ve Keşif Alanları	Doğal Ortamda Keşif ve Etkinlikler	Ö9	Çocukların doğal ortamda keşif yapabilmeleri için belediye ve orman müdürlüğü ile iş birliği yapılmalı. Farklı etkinlik alanları ve geziler düzenlenmeli.
Sınıf Mevcudu ve Öğretmen Yetersizliği	Öğretmen Sayısı ve Akademik Yetersizlik	UÖ1	Öğretmen sayısının az olması, yeterli akademik eğitimin olmaması. Daha fazla eğitilmiş Montessori öğretmeni yetiştirilmesi, yurt dışı deneyimlerin artırılması öneriliyor.
Ebeveyn Beklentileri ve Toplum İlişkileri	Geleneksel Eğitim Beklentileri ve Toplum Farklılıkları	Ö7	Ailelerin geleneksel eğitim anlayışı, Montessori eğitimini anlamalarına engel olabilir. Bu anlayışı değiştirecek seminer ve rehberlik programları önerilmektedir.

Montessori eğitiminin uygulanmasında en önemli sorunlardan biri, eğitim ortamı ve fiziksel koşulların yetersizliğidir. Bazı katılımcılar mevcut sınıfların fiziksel olarak yetersiz olduğunu ve doğa ile iç içe bir ortam sunmadığını belirtmektedirler (Ö5, Ö6, Ö11). Bu durum, Montessori pedagojisinin temel ilkelerinden biri olan doğal keşif ortamının eksikliğine yol açmaktadır. Bu sorunun çözümü için yeni okul projelerinin daha geniş, ferah ve doğayla iç içe olacak şekilde planlanması önerilmektedir. Ö5-27 bu konuda şu eleştirel yaklaşımlarda bulunmuştur: “Sınıf alanları yeterli büyüklükte değildir. Okul doğayla iç içe değildir. Montessori eğitimine geç başlanmaktadır. Materyal eksikliği vardır. Kalıplaşmış veli beklentisi eğitimin yaygın olarak verilmesini engellemektedir”.

Materyal erişimi ve bütçe yetersizliği de önemli bir sorundur. Katılımcılardan Ö1, Ö4, Ö8, UÖ1 Montessori materyallerinin pahalı olduğunu ve mevcut bütçelerin yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Bu durum, eğitim sürecini olumsuz etkilemekte ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sınırlamaktadır. Materyal temini için ekonomik destek sağlanması, bu sorunun çözümü açısından kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Trabzon’da Montessori eğitim modelinin yeterince yaygın olmaması da öğretmenler tarafından dile getirilen önemli sorunlardan biridir (Ö2). Yeterli sayıda Montessori eğitimi veren okul ve öğretmen bulunmadığı için modelin yaygınlaşması sınırlı kalmaktadır. Bu sorunun çözümü için Montessori eğitime yönelik farkındalık artırıcı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Ebeveyn eğitimi ve toplumda farkındalık eksikliği de Montessori eğitiminin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bazı katılımcılar ebeveynlerin Montessori eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve geleneksel akademik başarı odaklı yaklaşımlarının Montessori eğitime olan ilgiyi azalttığını belirtmektedirler (Ö4, Ö7). Bu bağlamda, veli farkındalığını artırmaya yönelik bilgilendirme atölyeleri ve seminerler düzenlenmesi önemli bir çözüm önerisi olarak öne çıkmaktadır. Katılımcı Ö7-35, aile beklentilerinin Montessori uygulamaları üzerindeki etkisine değinerek bu konudaki fikirlerini şu şekilde açıklamıştır: “Toplum ve aile ilişkileri farklılık gösterebilmektedir. Farklı eğitim beklentileri, ailelerin standart testlerle veya akademik başarıya dayalı geleneksel değerlendirmelere odaklanması Montessori yaklaşımının anlamını zedeleyebilir. Montessori metodu ile ilgili ailelere seminerler, atölye çalışmaları, rehberlik programları düzenlenebilir. Bu bilinçlendirme çalışmaları bu metodun doğru anlaşılmasına ve daha verimli olmasına yardımcı olacaktır” (Ö7-35).

Çevresel koşullar ve keşif alanlarının eksikliği de çocukların doğal ortamda öğrenme süreçlerini sınırlamaktadır. Katılımcılar, çocukların doğayla iç içe keşif yapabilmeleri için belediye ve orman müdürlüğü ile iş birliği yapılmasını önermektedirler (Ö9). Bu sayede, çocukların doğayla iç içe vakit geçirebileceği etkinlik alanları ve geziler düzenlenebilir.

Sınıf mevcutlarının fazla olması ve öğretmen yetersizliği, Montessori eğitim modelinin etkin uygulanmasını zorlaştıran bir diğer faktördür. Katılımcılardan UÖ1, öğretmen sayısının az olması ve mevcut öğretmenlerin yeterli akademik eğitime sahip olmamasının, eğitimin kalitesini düşürdüğünü ifade etmektedir. Montessori öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik programların artırılması ve yurt dışı eğitim imkanlarının genişletilmesi, bu sorunun giderilmesi açısından önemli görülmektedir.

Ebeveyn beklentileri ve toplum ilişkileri de Montessori eğitiminin benimsenmesini zorlaştırmaktadır. Ö7, geleneksel eğitim anlayışının Montessori eğitime yönelik ön yargılara neden olduğunu belirtmektedir. Bu anlayışın değişmesi için seminerler ve rehberlik programları düzenlenmesi önerilmektedir.

3.13. Montessori Öğretmenlerinin Uygulamadaki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüş ve Deneyimleri

Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda “Montessori Öğretmenlerinin Uygulamadaki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüş ve Deneyimleri” aşağıda Tablo-13’te temalar ve alt temalar halinde derlenmiştir. Montessori eğitimi, çocukların bağımsız hareket edebildiği, kendi kendine öğrenebildiği ve yaratıcılıklarını özgürce geliştirebildiği bir eğitim modelidir. Bu süreçte öğretmenler, çocukların bireysel gelişimlerine tanıklık ederek keyifli bir öğrenme ortamında çalışmaktadırlar. Montessori eğitimi veren öğretmenler, çocukların bağımsız öğrenme süreçlerine dahil olmasından büyük keyif almaktadırlar. Çocukların kendi hata denetimlerini yaparak öğrenmeleri, bireysel ve sosyal gelişimleri, yaratıcılıklarını geliştirmeleri, öğretmenlerin rehberlik rolü ve çocukların materyallerle etkileşimleri gibi unsurlar, öğretmenlerin Montessori eğitiminden duydukları tatmini artırmaktadır. Bu bağlamda, Montessori eğitim ortamlarının daha da iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırmak açısından önem taşımaktadır.

Tablo 13: Montessori Öğretmenlerinin Uygulamadaki Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüş ve Deneyimleri

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Öğretmenin Keyif Alması	Çocukların Keşfi ve Bağımsız Çalışmaları	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	Montessori modelinde çocuklar kendi başlarına çalışarak öğrenir, bu da öğretmenlere büyük keyif verir. Çocukların başarılarına tanıklık etmek öğretmenleri mutlu eder.
Hata Yapma ve Öğrenme Süreci	Hata Yapma ve Öz denetim	Ö4	Çocuklar, hatalarını fark edip düzeltirken daha rahat bir öğrenme süreci yaşar, öğretmenler bu sürecin doğal ilerleyişinden keyif alır.
Bireysel Gelişim ve Sorumluluk	Çocukların Kendi Kendine Yetmesi	Ö3, Ö5, Ö9	Montessori’de çocuklar daha bağımsız ve sorumlu olur, bu gelişim öğretmenlere mutluluk verir. Çocuklar özgürce faaliyetlere katılır ve sonuçları üzerinde düşünürler.
Duygusal ve Sosyal Gelişim	Duygusal İfade ve Sosyal Etkileşim	Ö7, Ö8	Çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri desteklenir, bu da öğretmenlere huzurlu bir ortamda çalışma keyfi sunar. Çocuklar özgüven kazanır ve birbirlerine destek olur.
Öğrenme ve Yaratıcılık	Yaratıcı Çözüm Üretme ve İnisiyatif	Ö5, Ö6, Ö9	Çocuklar, farklı bakış açılarıyla yaratıcı çözümler üretirken öğretmenler de bu sürece dahil olmanın keyfini çıkarır. Yaratıcılık, öğrenme süreçlerini zenginleştirir.
Öğretmenin Rolü ve Destekleyici İletişim	Rehberlik ve Destekleyici Rol Model Olmak	Ö6	Montessori eğitimi, öğretmene destekleyici bir rehberlik rolü sunar. Çocukların ilgi alanlarını keşfetmek öğretmene keyif verir.

Tablo 13: (Devamı)

Tema	Alt Temalar	Katılımcı Referansları	Açıklama
Materyal Kullanımı ve Etkileşim	Materyallerle Etkileşim ve Katılım	Ö10	Zengin materyal kullanımı, çocukların sağlıklı gelişimlerine katkı sağlar. Ahşap materyallerin kullanımı, çocukların sağlığı açısından olumlu etkiler yaratır.
Çocukların Bağımsızlık ve Kendini Tanıma	Günlük Yaşam Becerileri ve Özbakım	Ö11	Çocukların kendi başlarına günlük yaşam becerilerini gerçekleştirmeleri, öğretmenlere büyük haz verir. Bu beceriler eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır.

Montessori eğitiminin öğretmenlere en büyük mutluluk kaynağı, çocukların kendi başlarına öğrenme süreçlerine dahil olmasıdır. Öğrencilerin keşif yaparak bağımsız çalışmaları, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırmaktadır (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6). Çocukların kendi başarılarına tanıklık eden öğretmenler, öğrenmenin doğal sürecinden keyif aldıklarını belirtmektedirler.

Hata yapma ve öğrenme süreci de öğretmenler için tatmin edici bir deneyim sunmaktadır. Montessori modeli, çocuklara hata yaparak öğrenme ve öz denetim geliştirme fırsatı tanımaktadır. Çocuklar, hatalarını fark edip düzelttikçe, öğretmenler bu sürecin doğallığından ve çocukların öğrenme yolculuğundan keyif almaktadır (Ö4).

Bireysel gelişim ve sorumluluk kazanımı, Montessori öğretmenlerinin mutluluk kaynaklarından biridir. Çocukların bağımsız hareket etmeleri, kendi kararlarını almaları ve sorumluluk geliştirmeleri öğretmenleri motive etmektedir (Ö3, Ö5, Ö9). Çocukların özgürce faaliyetlere katılım sağlamaları ve sonuçları üzerinde düşünmeleri, onların gelişim süreçlerini desteklemekte ve öğretmenlere mesleki tatmin sunmaktadır.

Montessori eğitimi, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir sistemdir. Çocuklar, duygularını özgürce ifade edebilmekte ve sosyal etkileşimleri sayesinde öz güven kazanmaktadır (Ö7, Ö8). Bu durum, öğretmenlerin huzurlu ve destekleyici bir eğitim ortamında çalışmasını sağlamaktadır.

Öğrenme sürecinde çocukların yaratıcılığı da öğretmenler için mutluluk verici bir unsurdur. Çocukların yaratıcı çözümler üretmesi, farklı bakış açıları geliştirmesi ve inisiyatif alarak problem çözmeleri öğretmenlerin eğitim sürecinde büyük keyif almasına neden olmaktadır (Ö5, Ö6, Ö9). Yaratıcılık, Montessori eğitiminde öğrenmeyi zenginleştiren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin rehberlik ve destekleyici iletişim rolü de onların mesleki tatminini artırmaktadır. Montessori eğitimi, öğretmene yönlendirici ve destekleyici bir rehber olma imkânı sunmaktadır. Çocukların ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmak, öğretmenlere büyük bir mutluluk sağlamaktadır (Ö6).

Materyal kullanımı ve etkileşim de Montessori eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, çocukların Montessori materyalleriyle etkileşime girmesini ve bunları aktif olarak kullanmasını keyif verici bulmaktadırlar (Ö10). Özellikle ahşap materyallerin sağlıklı ve eğitici olması, çocukların gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Son olarak, çocukların bağımsızlık kazanmaları ve günlük yaşam becerilerini geliştirmeleri öğretmenler için tatmin edici bir süreçtir. Çocukların kendi başlarına öz bakım becerilerini gerçekleştirebilmesi ve günlük yaşamda bağımsız hareket edebilmeleri, öğretmenlere büyük haz vermektedir (Ö11). Ö11-25 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Çocukların günlük yaşam becerilerini kendi başlarına yapmaları öğretmene büyük bir haz vermektedir. Devlet okullarında tam zamanlı Montessori eğitimi verilemese de atölye günleri ile bu günlük yaşam becerileri imkanlar ölçüsünde çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır”.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları, Montessori pedagojisinin Trabzon'daki okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini bütüncül bir biçimde destekleyen güçlü bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen görüşleri ve sınıf içi gözlemler, çocukların bağımsız hareket etme, öz düzenleme becerisi kazanma, dikkatini sürdürme, akranlarıyla iş birliği içinde çalışma, materyal alma-iade etme, sıraya uyma ve sessiz çalışma gibi düzen davranışlarını kısa süre içinde içselleştirdiklerini göstermiştir. Bu durum, Montessori yaklaşımının temelini oluşturan bireysel öğrenme hızına saygı, deneyim temelli öğrenme, içsel motivasyonun teşviki ve özgürlük-sorumluluk dengesi gibi ilkelerin sahada karşılık bulduğuna işaret etmektedir. Böylece Montessori pedagojisinin, geleneksel ve öğretmen merkezli, bilişsel aktarım ağırlıklı anlayışa kıyasla, çocuğu pasif bir alıcı olmaktan çıkarıp öğrenmenin aktif öznesi hâline getiren esnek, çocuk odaklı ve deneyimsel bir öğrenme ortamı sunduğu anlaşılmaktadır.

Bulgular, Trabzon'daki özel ve devlet okulları arasında Montessori uygulamalarının niteliği bakımından çarpıcı farklılıklar olduğunu da ortaya koymuştur. Özel okullarda öğretmenlerin daha fazla pedagojik özerkliğe sahip olmaları, sınıf mevcutlarının düşük tutulması, materyal çeşitliliğinin fazla olması ve kurum yönetimlerinin yönetime daha açık olması, Montessori pedagojisinin daha tutarlı ve felsefesine uygun biçimde uygulanmasına imkân tanımaktadır. Bu okullarda öğretmenlerin yenilikçi ve bağımsız çalışabilmeleri, Montessori eğitimi daha etkili hâle getirmektedir. Buna karşılık devlet okullarında kalabalık sınıflar, materyal eksiklikleri, fiziksel çevrenin yetersizliği, zaman kısıtları ve öğretmenlerin yönetsel serbestiyetini sınırlayan yapısal engeller, Montessori yaklaşımının çoğu zaman yüzeysel ve parçalı bir biçimde, kimi zaman da yalnızca materyal kullanımına indirgenmiş bir görünümle uygulanmasına yol açmaktadır. Montessori pedagojisinin niteliğini belirleyen unsurların yalnızca pedagojik bilgi ve iyi niyetten ibaret olmadığını; kurumsal kapasite, ekonomik olanaklar ve eğitim politikalarının yöneliminin de en az bunlar kadar belirleyici olduğunu göstermektedir.

Trabzon özelinde Montessori uygulamalarının genel durumuna bakıldığında, Montessori eğitim uygulamalarının istenen düzeyde olmadığı; öğretmenlerin yalnızca özel kurumlar veya üniversiteler tarafından sunulan ve 250-600 saat arasında değişen sertifika programlarına dayalı sınırlı eğitimlerle bu pedagojiyi hayata geçirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Eğitim programının yalnızca anaokulu kademesiyle sınırlı olması, eğitimin sürekliliği ve sürdürülebilirliği açısından olumsuz bir tablo doğurmaktadır. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının, temin edebildikleri materyallerin doğru kullanımına ilişkin eksikliklerini çeşitli interaktif videoları

izleyerek gidermeye çalışmaları, yapısal bir öğretmen yetiştirme ve destek mekanizmasının eksikliğine işaret etmektedir. Mevcut materyal maliyetlerinin yüksekliği, eğitici içeriklerin yetersizliği ve materyal setlerinin çoğu okulda sınırlı olması, Montessori modelinin Trabzon'da bütüncül ve nitelikli biçimde uygulanabilirliğini ciddi biçimde güçleştirmektedir. Buna ek olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin her tür ve kademedeki okullarda uygulanma zorunluluğu yanında anaokullarında da kademeli olarak okul öncesi programa entegre olması, Montessori gibi alternatif eğitim yaklaşımlarının resmi bir program olarak tanımlanmadan yalnızca öğretmen inisiyatifiyle, çoğu zaman da sınıf içi etkinliklerin arasına serpiştirilmiş biçimde uygulanmaya çalışılmasına neden olmaktadır.

Araştırma bulguları; velilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği, geleneksel başarı beklentilerinin sürmesi ve mevcut ölçme yöntemleri ile Montessori ölçekleri arasındaki uyumsuzluğun yöntemin yaygınlaşmasını engellediğini göstermektedir. Bununla birlikte materyal maliyetlerinin yüksekliği, tüm paydaşlar açısından yöntemin tercih edilebilirliğini düşürmekte ve özellikle dezavantajlı bölgelerde erişilebilirliği sınırlamaktadır. Trabzon özelinde incelendiğinde ise durumun daha spesifik zorluklar içerdiği görülmektedir. 2000'li yıllarda bir devlet okulunda başlayan uygulamanın, eğitilmiş öğretmenlerin emekliliği sonrası yeni atanan eğitimcilerin kısıtlı desteğiyle sürebildiği; özel okullarda ise materyal sorunu olmasa da öğretmen yetkinliğinin sertifika düzeyinde kaldığı tespit edilmiştir. Tüm bu veriler, Trabzon'daki Montessori uygulamalarının bireysel çabalara dayalı, kırılabilir ve eşitsizlik üretmeye açık bir yapı sergilediğini; bu nedenle pedagojinin ancak politika, kurum ve insan kaynağını kapsayan bütüncül bir stratejiyle güçlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesiyle birlikte ele alındığında, Montessori pedagojisinin Trabzon'daki görünümü daha da netleşmektedir. İşlevselci yaklaşım, eğitimin toplumsal düzenin sürdürülmesi, norm ve değerlerin aktarılması ve bireylerin toplumsal rollere hazırlanması gibi işlevlerine vurgu yapar. Araştırma bulguları, Montessori sınıflarında öğrencilerin materyal alma-iade etme, sıraya uyma, sessiz çalışma, akranlarıyla iş birliği yapma ve sorumluluk üstlenme gibi düzen davranışlarını kısa sürede içselleştirdiklerini ortaya koymuştur. Özellikle günlük yaşam materyallerinin yoğun biçimde kullanıldığı gruplarda, çocukların sorumluluk alma ve toplumsal kuralları içselleştirme davranışlarının daha hızlı geliştiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, eğitimin yalnızca bilişsel becerileri değil, aynı zamanda toplumsal düzeni sağlayan davranışları da aktardığı yönündeki işlevselci görüşle büyük ölçüde uyumludur ve Montessori pedagojisinin disiplin, uyum, iş birliği ve düzen gibi temel işlevleri, doğal öğrenme süreçleri içine yerleştirdiğini göstermektedir.

Çatışmacı yaklaşım açısından bakıldığında ise Trabzon'daki Montessori uygulamalarının sosyo-ekonomik eşitsizliklerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Materyal maliyetlerinin yüksekliği, nitelikli sertifika programlarına erişimin ücretli olması, uygulamaların ağırlıklı olarak özel okullarda yoğunlaşması ve devlet okullarındaki sınırlı ve yüzeysel uygulamalar, Bourdieu'nün

kültürel ve ekonomik sermayenin eğitimde eşitsizliği yeniden ürettiğine dair görüşünü destekler niteliktedir. Montessori pedagojisinin özgürlük, öz-yönelim ve öz-düzenleme gibi dönüştürücü potansiyeli, bu pedagojinin yalnızca belirli bir sosyo-ekonomik kesimin erişebildiği okullarda güçlü biçimde hayata geçirilebilmesi durumunda, eleştirdiği eşitsizliği yeniden üretme riskini de beraberinde getirmektedir. Trabzon’da özel ve devlet okulları arasındaki uygulama farkları bu açıdan, eğitim sisteminin güç ve kaynak dağılımındaki dengesizliklerin Montessori pedagojisinin niteliğine doğrudan yansıdığını göstermekte; pedagojinin yalnızca içsel ilkeleriyle değil, uygulanma koşullarıyla birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Yapılandırımcı yaklaşım çerçevesinde değerlendirildiğinde Montessori pedagojisinin Trabzon’daki yansıması, kuramla güçlü paralellikler taşımaktadır. Piaget’nin bireyin bilgiyi deneyim yoluyla yapılandırıldığı, Dewey’in eğitimi deneyim ve toplumsal yaşamla iç içe bir süreç olarak tanımladığı yaklaşım, Montessori sınıflarındaki gözlemlerle somutlaşmıştır. Çocukların materyalleri kendi ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre seçmeleri, hata kontrolünü kendi kendilerine yapabilmeleri, akranlarıyla birlikte çalışmaları ve öğretmenin rehberlik rolüyle süreci yönetmeleri, yapılandırımcı yaklaşımın “aktif öğrenen” vurgusunu Trabzon bağlamında görünür kılmıştır. Böylelikle araştırma, Montessori pedagojisinin yalnızca kuramsal metinlerle değil, sahadaki uygulamalar üzerinden de yapılandırımcı ilkeleri somutlaştıran bir model olduğunu göstermiş, bu yönüyle alana özgün bir kuramsal katkı sunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda araştırma, Trabzon’daki Montessori uygulamalarının bireysel çabalardan çıkıp kurumsal, politik ve toplumsal düzeyde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymakta; bu amaçla çeşitli öneriler geliştirmektedir. Öncelikle politika ve yönetim boyutunda, devlet destekli pilot Montessori sınıflarının oluşturulması ve bu sınıflar için yerel koşulları da dikkate alan bir “uygulama rehberi”nin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu rehberin hazırlanmış çevre standartlarını, materyal setlerinin asgari içerik ve kalite ölçütlerini, sınıf mevcudu üst sınırlarını ve günlük akışın yapılandırılmasına ilişkin temel ilkeleri içermesi gerekmektedir. Pilot uygulamaların üniversite-özel sektör-yerel yönetim iş birliğiyle izlenmesi; izleme sonuçlarının yıllık değerlendirme raporlarına dönüştürülerek il ve ülke ölçeğinde politika yapım süreçlerine sistematik biçimde yansıtılması, Montessori pedagojisinin kanıta dayalı biçimde yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen niteliğinin belirleyici bir unsur olduğu gerçeğinden hareketle, kısa süreli tanıtım eğitimlerinin ötesine geçen, uygulamalı ve mentorluk destekli uzun süreli programlar tasarlanmalıdır. Okul temelli mesleki gelişim döngüleri (sınıf içi gözlem, yapılandırılmış geribildirim, mikro uygulama ve yeniden gözlem) öğretmenlerin gözleme dayalı rehberlik, sınıf yönetimi, hazırlanan çevreyi düzenleme ve özgürlük-sorumluluk dengesini kurma becerilerini güçlendirecektir. Sertifikasyon için AMI/AMS ya da ulusal akreditasyonla uyumlu bir çerçevenin geliştirilmesi, öğretmen eğitiminde niteliği standardize edecek ve öğretmen hareketliliğini

artıracaktır. Eğitim fakültelerinde Montessori içerikli ders ve modüllerin yaygınlaştırılması, uygulama okulu–fakülte eşleştirmeleriyle öğretmen adaylarının sahada deneyim kazanmalarının teşvik edilmesi, insan kaynağını orta ve uzun vadede güçlendirecek bir başka stratejik adım olarak değerlendirilebilir.

Fiziksel çevre ve materyal boyutunda, Montessori pedagojisinin merkezinde yer alan “hazırlanmış çevre”nin vazgeçilmez asgari unsurlarının (hareket serbestisi, açık raf sistemi, doğal ışık, doğa teması, sessizlik alanı gibi) netleştirilmesi ve sınıf başına materyal yeterlilik düzeyinin tanımlanması gerekmektedir. Maliyeti düşürmek ve kaliteyi güvence altına almak amacıyla yerel üreticilerle üniversite atölyelerinin iş birliğine dayalı bir tedarik modeli geliştirilebilir; il düzeyinde döner “materyal kütüphaneleri” kurularak okullar arası paylaşım ve bakım–onarım süreçleri organize edilebilir. Böyle bir model, giriş maliyetlerini azaltırken sürdürülebilirliği artıracak ve dezavantajlı okulların da Montessori materyallerine erişimini kolaylaştıracaktır.

Aile ve toplum ayağında, veliler için yönlendirici oryantasyon programları, sınıf gözlem günleri ve atölye çalışmaları düzenlenmesi; Montessori’nin “disiplin = öz-düzenleme” yaklaşımının, geleneksel ödül–ceza anlayışından farkının somut örneklerle paylaşılması, önyargıların kırılmasına ve yöntemle ilgili yanlış anlamaların giderilmesine yardımcı olacaktır. Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarıyla yapılacak iş birlikleri aracılığıyla doğa temelli keşif alanlarının oluşturulması, yöntemin özündeki duyuşal ve hareket temelli öğrenmeyi okul sınırlarının ötesine taşıyabilecek; okullar arası ağlar, iyi örnek paylaşım platformları ve öğretmen toplulukları görünürlük ve bilgi akışını güçlendirecektir.

Eşitlik ve erişim açısından kamu okullarında sınıf mevcudunun kademeli olarak düşürülmesi, öğretmen başına düşen mentorluk desteğinin artırılması ve dezavantajlı okullar için hedefli kaynak tahsisinin yapılması ihtiyaçtır. Bu çerçevede öğretmen eğitmeni, psikolojik danışman ve özel eğitim uzmanından oluşan “gezici Montessori destek ekipleri”nin belirli aralıklarla okulları ziyaret ederek yerinde danışmanlık ve uygulama desteği sunması, özellikle imkânları sınırlı okullarda pedagojik niteliğin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Teknoloji kullanımında ilke, somut materyali ikame etmek değil, öğretmen mesleki gelişimini, gözlem kayıtlarını ve öğrenme kanıtlarının belgelenmesini desteklemek olmalıdır; dijital portfolyolar, gözlem notu uygulamaları ve mikro eğitim videoları bu bağlamda öğretmenlere ve yöneticilere önemli imkânlar sunabilir.

İzleme–değerlendirme ve araştırma gündemi bakımından çocuk düzeyinde (öz-düzenleme, dikkat süresi, sosyal iş birliği, dil gelişimi), sınıf düzeyinde (materyal kullanımı, hazırlanan çevrenin standartlara uyumu) ve okul düzeyinde (öğretmen gelişim döngülerine katılım, aile iş birliği) göstergeler belirlenerek karma yöntemli veri toplama yapılmalı; elde edilen veriler düzenli geribildirim döngülerine bağlanmalıdır. Uzunlamasına izlem çalışmaları, maliyet–etkililik analizleri ve farklı öğretmen eğitim modellerinin karşılaştırıldığı eylem araştırmaları, yerel ölçeğin kanıt

temelli karar alma kapasitesini artıracak; Montessori pedagojisinin Trabzon ve benzeri illerde hangi koşullarda daha etkili çalıştığına dair daha derinlikli bir bilgi birikimi oluşturacaktır.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında araştırmanın genel sonucu, Montessori pedagojisinin Trabzon'daki çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini birlikte besleyen güçlü bir potansiyel taşıdığı; ancak bu potansiyelin kalıcı ve yaygın bir dönüşüme evrilmesinin bireysel çabalardan çok kurumsal kapasiteye ve kamu politikalarına uzanan çok katmanlı bir çerçevenin hayata geçirilmesine bağlı olduğudur. Montessori yaklaşımının bireysel öğrenme temposuna saygı, özgürlük–sorumluluk dengesi, öz-düzenleme, aktif katılım ve duyuşsal deneyimi merkeze alan yapısı, çağdaş eğitim anlayışlarıyla ve yapılandırmacı kuramla güçlü biçimde örtüşmektedir. Aynı zamanda işlevselci perspektiften bakıldığında toplumsal düzeni destekleyen; çatışmacı perspektiften bakıldığında ise sosyo-ekonomik eşitsizlikler tarafından kuşatıldığı ölçüde eleştiriye açık bir modeldir. Bu nedenle Trabzon örneğinde Montessori pedagojisinin geleceği, yalnızca sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesine değil, aynı zamanda eğitim politikalarının esnekleştirilmesine, öğretmen niteliğinin sistematik biçimde güçlendirilmesine, materyal ve ortam koşullarının iyileştirilmesine ve ailelerin yöntemle ilgili farkındalıklarının artırılmasına bağlıdır.

Bu çalışma, Trabzon örneği üzerinden elde edilen verilerle bölgesel ölçekte Montessori pedagojisi üzerine yapılmış sınırlı sayıdaki araştırmaya yenilerini ekleyerek literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Elde edilen bulgular, farklı illerde yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar için hem kuramsal hem de metodolojik açıdan yol gösterici niteliktedir. Çalışmanın sonuçları, Montessori uygulamalarının niteliğini geliştirmeye yönelik ulusal ve yerel politikaların, mutlaka yerel deneyimlere, öğretmen ve çocuk gerçekliklerine ve sosyo-ekonomik bağlama dayandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gelecekte farklı illerde yapılacak karşılaştırmalı analizler, geniş örneklemelerle yürütülecek çalışmalar ve maliyet–verimlilik incelemelerini içeren araştırmalar, Montessori pedagojisinin Türkiye bağlamındaki uygulanabilirliğine ve etkilerine ilişkin daha derinlikli ve bütüncül bir perspektif sunacaktır. Böylelikle Montessori yaklaşımı yalnızca belirli özel okullarda uygulanan ayrıcalıklı bir model olmaktan çıkarak, çocukların bireysel farklılıklarına saygı gösteren, keşfi ve sorumluluğu önceleyen, daha kapsayıcı ve çağdaş bir erken çocukluk eğitimi ekosisteminin temel bileşenlerinden birine dönüşebilecektir.

KAYNAKÇA

- Abiodun, Z. F. (2024), "Montessori Education and Its Application in Kenya: Evaluating Effectiveness and Cultural Adaptation", Paradigm Academic Press Research and Advances in Education, ISSN 2788-7057.
- Acay, E. (2018), "Okul öncesi çocuklarının renk ve doku bilgilerini edinmelerine montessori eğitim yönteminin etkililiği", Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. ve Aral, N. (2016), "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Ebeveyn Formunun (PIPPS-P) Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, Turkish Studies", International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 11(9): 31-52.
- Ahmetoğlu, E., Acar, İh., Aral, N. (2017), "Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği Öğretmen Formunun Uyarlama Çalışması (PEAOÖ-Ö)", Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1): 104-119.
- Ak, İ. S. (2019), "Montessori yaklaşımında bütünleştirme uygulamalarına ilişkin Montessori okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alparslan, C. G. (2019), "Farklı okul öncesi eğitim modellerinin 54-66 aylık çocukların çevre tutum ve farkındalıklarına etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altay, S. (2023), "Alternatif eğitim yaklaşımlarının 2013 okul öncesi eğitim programına yansımaları: Çoklu durum çalışması", Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Armaoğlu, F. (1983), **20. Yüzyıl Siyasi Tarihi 1914–1980**, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Arslan, M. (2008), "Montessori Yaklaşımı" **Millî Eğitim Bakanlığı Dergisi**, Sayı: 177.
- Aşkın, O. (2016), "Okul öncesi eğitimde dijital çocuk kitabı uygulamalarının görsel iletişim sorunları ve uygulama önerisi", Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atuf, N. (1932), **Pedagoji Tarihi**, Devlet Matbaası, İstanbul.

- Avşar, E. (2021), “Montessori Eğitimi ve İkinci Evre Çocuğu” **Alternatif Eğitim Dergisi**, 14, s.24-26.
- Ay, G. (2019), “Okul öncesi dönemde geleneksel eğitim ve montessori eğitimi alan çocuklarda hareket eğitimi ve oyunun kaba motor beceriler üzerine etkisi”, yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2000), **Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Aytaç, K. (1972), **Avrupa Eğitim Tarihi**, A.Ü. Basımevi, Ankara.
- Bal, H. (1991), **J. Dewey’in Eğitim Felsefesi**, Aydınlar Matbaa, İstanbul.
- Ballantine H. J. (2012/2018), “The Sociology of Education”, A Systematic Analysis, Wright State University, Prencite Hall, Englewood Cliffs, N.J. 07632.
- Bayer, A. (2015), “Montessori Yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının özbakım becerilerine etkisinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bourdieu, P. (1986), The forms of capital. Richardson, J. (Ed.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education** (s. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976), **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**, New York: Basic Books.
- Bülbül, S. A. (2017), “Alternatif okul öncesi eğitim modellerinin anaokulu çocuklarının okul olgunluklarına etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2014), “İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorumu”, Pegem Akademi, Ankara.
- Cevherli, K. (2014), “Okul öncesinde değerler eğitimi: Boğaziçi eğitim modeli”, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cizdan, G. (2021), “Gelenekselden Montessori’ye” **Alternatif Eğitim Dergisi**, 14, 13.
- Cömert, B. (1979), **Benedetto Croce’nin Estetiğinde İfade Kavramı ve İfadenin İletimi Sorunu**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013), Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1993), **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çakır, Z. (2018), “Montessori yaklaşım temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adayları üzerindeki etkisinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Çakır, Z. (2022), “Montessori yaklaşımı temelli STEM eğitimlerinin okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme becerileri üzerindeki etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çakmak, K. (2019), “Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının hayallerindeki eğitim ortamının erken çocukluk eğitimi yaklaşımları bağlamında değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çorapçı, Feyza., Nazan Aksan., Duygu Arslan-Yalçın, Bilge Yağmurlu. (2010), “Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. c. 17 s. 2: 63-74.
- Dedeoğlu, S. (2018), “MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori programına göre eğitim alan çocukların bilişsel gelişim ve sosyal yetkinliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dewey, J. (1899), Okul ve Toplum (Çev. H.A. Başman), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Dinç, İ. (2002), **Benito Mussolini**, Kastaş Yayınevi, İstanbul.
- Durakoğlu, A. (2010), “**Maria Montessori’ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi**” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durkaya, S. (2019), “MEB okul öncesi eğitim programına ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan anasınıfı çocuklarının sezgisel matematik yeteneklerinin karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durkheim, E. (2006), “Education and Sociology”, Free Press, New York.
- Dündar, S. (2007), “**Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar**” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elibol Gültekin, S. (2008), “5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergüneş, G. (2019), “Okul öncesi öğrenme ortamlarında çocukların katılımı ve biyofilik tasarımı”, Yüksek Lisans Tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fadhilah, A. N. & Supriyanto, A. (2024), “Teacher Supervision Strategy in Maintaining Learning Quality in Kindergarten using the Montessori Method”, International Journal of Social Science and Education Research Studies, ISSN (print): 2770-2782, ISSN (online): 2770-2790.
- Gözübüyük Tamer, M. (2022), **Eğitim Sosyolojisi**, Atlas Akademi Basım Yayın Dağıtım Tic. Ltd. Şti., Ankara.
- Gündoğdu, K. (2021), “Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların öz düzenleme becerileri ile farklı kültürlerle bakış açıları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Gürkan Öztürk, F. ve Özkan, P. (2016), “Montessori Yönteminde Müzik ve Türkiye’de Montessori Anaokullarında Müzik Eğitimi Uygulamaları”, **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 25(3), 333-346.
- Gürkan, S., & Akyol, T. (2022), “Okul öncesi eğitimde öğretmen yeterlikleri ve materyal kullanımının değerlendirilmesi”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 45–62.
- Güzeltaş, A. (2022), “Okul öncesi dönemde Montessori eğitim programının etkililiği: Bir meta-analiz çalışması”, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hien, T. T. T. (2024), “Applying Montessori Education Philosophy in Preschool Education in Vietnam”, *International Journal of Social Sciences*, 7(1), 37-44.
- <https://avys.omu.edu.tr>
- Işıksaçan, A. (2023), “Montessori metodunu uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kahraman Umurhan, E. (2021), “Montessori Eğitim Felsefesi” **Alternatif Eğitim Dergisi**, 14, s.19-20.
- Kalıpçı, S. (2008), “Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında benimsedikleri eğitimsel yaklaşımları belirleme”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanbur, N. (2012), “Okul öncesi eğitim binasına dönüştürülmüş mevcut yapıların kısıtlamaları üzerine bir inceleme”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karademir, A. ve Ertör, E. (2022). “Erken Çocukluk Eğitiminde Montessori Metodu”, s.5, Efe Akademi Yayınları, İstanbul.
- Karadeniz Bölgesi Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Raporu (2022), T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kaza, Ö. (2021), “Montessori eğitimi ile okul öncesi eğitim programı uygulanan okul öncesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Keçecioğlu, Ö. (2015), “MEB okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kural, E. ve Ceylan, R. (2021), “Montessori eğitmenleri 3-6 yaş erken çocukluk sınıflarında hazırlanmış çevreyi nasıl düzenliyor?”, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 9(114), 169-191.
- Li, H. & Zhao, H. (2023), “Analysis of the Application of Montessori Humanistic Education in Preschool Education Under Different Background”, *The Educational Review*, USA, 2023, 7(9), 1413-1417, ISSN Online: 2575-7946, ISSN Print: 2575-7938.
- Lillard, A. S. (2011), **Montessori: The Science Behind the Genius** (2nd ed.), Oxford University Press, New York.
- Marx, K. (1977), **Selected Writings**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Merton, R. K. (1968), **Social Theory and Social Structure**, Free Press, New York.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)**. (2024), *Millî Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim 2023/24*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Mitchell, D. E. (1989), Action Theories and Issues Clarification in Burdin Joel (ed.), *School Leadership A Contemporary Reader*, Sage Publications. p. 277-258.
- Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind*. Madras: Kalakshetra Publications.
- _____ (2015), **Emici Zihin**, 1. Basım, (Çev. Okhan Gündüz), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- _____ (2016), **Çocuğun Keşfi**, 1. Basım, (Çev. Okhan Gündüz), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- _____ (2016), **Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler**, 1. Basım, (Çev. Zekiye Baykul), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- _____ (2017), **The Secret of Childhood**, New York: Ballantine Books.
- _____ (2020), **Çocukluğun Sırrı**, 2. Basım, (Çev. Senem Bilgin), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Neuman, W. L. (2022), **Toplumsal Araştırma Yöntemleri 1-2**, 2. Baskı, (Çev. Özlem Akkaya), Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Noyat, ř. (2018), “Görsel sanatlar eğitiminde Montessori eğitimi yaklaşımının, okul öncesi çocuklarının yaratıcılık gelişimlerine etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nwabuwe, H. I. & Osagiede, SM. A. (2023), “Teaching effectiveness in the utilization of Montessori approach in early childhood basic science learning in Ika South Local Government Area in Delta State”, *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)* Vol. 6 No. 1, 2023, pp. 26-31.
- Oktaş, A. (1999), **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**, şahinkaya Matbaası, İstanbul.

- Öz, R. (2021), “Yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunlara çözüm önerisi olarak okul öncesi çift dilli eğitim modeli”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbey, D. (2023), “Montessori uygulayıcısı okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerinin öğretime ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özçelik, M. (2020), “Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin farklı erken çocukluk eğitimi programları açısından incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgen, Z. (2019), “Montessori, Reggio Emilia ve MEB okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkul, S. (2021), “Montessori’de Karakter Eğitimi” **Alternatif Eğitim Dergisi**, 45.
- Paksoy, S. (2021), “Alternatif Eğitim ve Aile Beklentisi” **Alternatif Eğitim Dergisi**, 35.
- Parsons, T. (1959), “The School Class As A Social System” **Harvard Educational Review**, 29(4), 297–318.
- Pollard, M. (1996), **Maria Montessori**, (Çev. Leyla Onat), İlk kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri, Ankara.
- Rousseau, J. J. (1999), **Toplum Sözleşmesi**, (Çev. Vedat Günyol), Adam Yayınları, İstanbul.
- _____ (2008), **Emile ya da Eğitim Üzerine**, (Çev. S. Özel), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Sağlam, B. (2021), “Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim programlarına olan algılarının derecelendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Samur, E. (2022), “Montessori yaklaşımı temelli STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin akademik benlik saygıları üzerine etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sander, O. (2004), **Siyasi Tarih 1918–1994**, İmge Kitabevi, Ankara.
- Savaş, B. (2017), Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı. A. Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 337-353). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Sayın, A. (2021), “Deneyim Kavramı Bağlamında Eğitim Mekanları Üzerine Bir İnceleme: Montessori Kuramı ve Hertzberger İlkokul Mekanları”, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Schafer, C. (2006), **Ömür Törpüsü mü? Bal Küpü mü?** (Çev. Ceyda Aydın), Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Selvi K., Sönmez B. ve Özudoğru F. (2014), “John Dewey: Okul, Toplum ve Eğitim.”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-34.
- Şahintürk, Ö. (2012), “Montessori yönteminin okul öncesi dönemde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeker, K. N. (2015), “Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, M. (1990), “Eğitim Sosyolojisinde Dđişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), s. 557-560.
- Tezcan, M. (2021), **Eğitim Sosyolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Topbaş, E. (2004), **Montessori Yöntemi ile Çocuk Eğitimi**, Tekağaç Eylül Yayınları, İstanbul.
- Topcu Bilir, Z. (2019), “Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunalı, İ. (1973), **B. Croce Estetik’ine Giriş**, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Turgut, M. (2021), “Farklı eğitim yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda öz-düzenleme becerileri”, Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turner, J. H. (2006), *Sociology*, New Jersey, Pearson.
- Tutar, N. (2022), “Waldorf, Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim programlarına devam eden 48-60 aylık çocukların yaşam becerilerinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TÜİK – Türkiye İstatistik Kurumu. (2023), *Eğitim Düzeyi ve Okullaşma Verileri (İllere Göre Eğitim Göstergeleri)*, (Erişim: TÜİK Veri Portalı)
- Türnüklü, A. (2000), Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559. (s. 547)
- Uçar, S. (2019), “Montessori eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışlarının incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık-Balat, Gülден, Berrin Akman, Hande Arslan-Çiftçi. (2017), “Okul Öncesi Rekabet ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması”, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. c. 4. s. 10: 59-71.

- Üçok, C. (1978), **Siyasal Tarih**, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Üstündağ, K. (2019), “Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Veli, E. S. (2020), “Montessori eğitim yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının günlük yaşam becerilerine ve ebeveyn tutumlarına etkisinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Wilbrandt, E. (2009). **Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitim Sanatı**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Yalçın, D. (1978), **Faşizmin Doğuşu**, Ayyıldız Yayınları, Ankara.
- Yavuz, İ. D. (2019), “Okul öncesi dönemde montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları”, Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşil, İlkin (2021), “Maria Montessori Kimdir?” **Alternatif Eğitim Dergisi**, 14, 8.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 11. Baskı, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2022), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 13. Baskı, Seçkin Yayınevi, Ankara
- Yıldırım, S. (2018), “Türkiye'deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi özel kuruluşlar örneğinde görsel sanatlar eğitimi durumunun betimlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, ASosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüceel, C. (2022), “Montessori eğitim modeli üzerinden okul öncesi iç mekanlar”, Yüksek Lisans Tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yücesan, Y. (2017), “Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zhe, Z. & Jingyu, Z. (2023), “The Dilemma and Countermeasures of Improving Montessori Curriculum for Applied Undergraduate Preschool Education Major”, Curriculum and Teaching Methodology, Clausius Scientific Press, ISSN 2616-2261 Vol. 6 Num. 16, Canada



EKLER

Ek 1: Üniversite Etik Kurul Onay Formu



HİZMETE ÖZEL

T.C.

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-82554930-050.01.04-567568
Konu : Ayşen KARACAN'ın Etik Kurul Kararı

03.10.2024

Sn. Ayşen KARACAN

İlgi : 02.10.2024 tarihli ve E-26014373-050.01.04-566959 sayılı yazı.

KTÜ-Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşen KARACAN'ın "**Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği**" adlı yüksek lisans tezi çalışması için gerekli olan Etik Kurul incelemesi yapılmış ve başvurunuzla onay verilmiştir.
Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ali TEMİZ
Rektör Yardımcısı

Ek: Etik Kurul Kararı

Ek 1: (Devamı)

01.10.2024 16:39
E-26014373-050.01.03-565415
04880716



**T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
TOPLANTI TUTANAĞI**

TARİH : 27.09.2024

SAYI : 50

KATILANLAR

Başkan	Prof. Dr. Abdülkadir PEHLİVAN
Üye	Prof. Dr. Bilal GEREKAN
Üye	Prof. Dr. Haydar AKYAZI
Üye	Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER
Üye	Prof. Dr. Temel ÖZTÜRK

KATILMAYANLAR

Üye	Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR
Üye	Prof. Dr. Tülay İLHAN NAS

GÜNDEM:

1. Karadeniz Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekanlığının 12.08.2024 tarih ve E-79157626-929-14250 sayılı yazısının görüşülmesi.
2. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 05.09.2024 tarih ve E-90783813-010.99-15581 sayılı yazısının görüşülmesi.
3. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 09.09.2024 tarih ve E-90783813-010.99-15621 sayılı yazısının görüşülmesi.
4. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 12.09.2024 tarih ve E-90783813-010.99-15656 sayılı yazısının görüşülmesi.
5. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 12.09.2024 tarih ve E-90783813-010.99-15658 sayılı yazısının görüşülmesi.
6. Karadeniz Teknik Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekanlığının 26.09.2024 tarih ve E-91349926-929-13077 sayılı yazısının görüşülmesi.

Toplantı, Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Abdülkadir PEHLİVAN'ın başkanlığında uzaktan canlı bağlantı ile saat 11:00'de başladı.

GÜNDEME GEÇİLDİ



Doğrulama Kod: 87BP9676-0838-40873-86823AGIMBA/060724C

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-e-bys>

Ek 1: (Devamı)

27.09.2024 TARİH VE 50 SAYILI SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

5. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 12.09.2024 tarih ve E-90783813-010.99-15658 sayılı yazısı görüşüldü.

KTÜ - Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER'in akademik danışmanlığında, Sosyoloji Yüksek Lisans Programı öğrencisi 424220 numaralı Ayşen KARACAN'ın yürüttüğü **"Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği"** başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanan ve onay için Kurulumuza sunulan başvuru dosyasındaki içeriğin etik açısından **uygun olduğuna oy birliğiyle (Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER oylamaya katılmadı),**

karar verildi.

Toplantı saat 11:40'ta sona erdi.



Doğrulama Kod: B3BF9676-0595-4007-886C-7A87A7DA60F024C

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-ibys>

Ek 1: (Devamı)

27.09.2024 TARİH VE 50 SAYILI SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Prof. Dr. Abdülkadir PEHLİVAN
Başkan (İmza)

Prof. Dr. Bilal GEREKAN
Üye (İmza)

Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR
Üye (Katılmadı)

Prof. Dr. Tülay İLHAN NAS
Üye (Katılmadı)

Prof. Dr. Temel ÖZTÜRK
Üye (İmza)

Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER
Üye (İmza)

Prof. Dr. Haydar AKYAZI
Üye (İmza)



Ek 2: Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

T.C.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu çalışma Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER'in danışmanlığında olan Ayşen KARACAN tarafından yürütülmektedir. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği” başlıklı bu çalışma Trabzon İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel anaokullarında Montessori Eğitim Modelini uygulayan öğretmen ve okul müdürleri ile yapılacak görüşmede Trabzon İlinde Montessori Eğitimi Veren Okulların verdiği eğitimin Montessori metodu ile ne kadar uyuşup uyuşmadığını araştırmak, Trabzon ilinde Montessori eğitimi veren anaokullarını belirlemek, Trabzon ilinde görev yapan Montessori öğretmenlerinin yeterliliklerini araştırmak, Trabzon ili özelinde Montessori eğitimi veren devlet anaokulları ve özel anaokullarının verimlilik, kalite açısından karşılaştırmasını yapmak, Klasik eğitim müfredatı ve Montessori Müfredatının kıyaslayarak çocukların gelişimlerine katkılarını öğretmenlerin gözlemlerine dayalı değerlendirilmelerin yapıldığı nitel bir araştırma yapmak amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yoluyla izden veriler toplanacaktır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve yalnızca akademik amaçlı kullanılacaktır. Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmaya karar verdikten sonra herhangi bir yaptırıma maruz kalmadan istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz. Görüşmeyi durdurmak istediğinizde araştırmacıya çalışmadan çıkmak istediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır. Çalışmaya katılım 30-40 dakika sürecektir. İzin verirseniz görüşme kaydedilecektir. Bu şekilde hem zaman daha verimli kullanılmış olur hem de araştırmacı sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde etmiş olur. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için araştırmacı ile görüşebilirsiniz. Gösterdiğiniz ilgi, ayırdığınız vakit ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Ayşen KARACAN

Bu çalışma sırasında ses kaydının alınmasına izin veriyorum: 1-Evet () 2- Hayır ()

Tarih: Mülakat Yeri:

Ek 2: (Devamı)

GÖRÜŞME SORULARI

1. Montessori Metodunun dayandığı felsefi temeller nelerdir?

.....

.....

2. Montessori Metodu'nun klasik eğitim metodlarından farkları nelerdir?

.....

.....

3. Montessori Metodu'nun hedefleri nelerdir?

.....

.....

4. Montessori okullarında eğitim yöntem ve teknikleri nelerdir?

.....

.....

5. Montessori okullarında eğitim ortamları nasıl olmalıdır?

.....

.....

6. Montessori eğitim uygulamalarının sınırlılıkları nelerdir?

.....

.....

7. Montessori eğitim uygulaması alan çocuklarla klasik eğitim alan çocuklar arasındaki farklar nelerdir?

.....

.....

Ek 2: (Devamı)

8. Montessori eğitim metodunun uygulandığı Trabzon ilindeki anaokulları ile klasik eğitim veren anaokulları arasındaki farklılıklar nelerdir?

.....

.....

9. Trabzon ilinde özel okulda Montessori uygulaması yapan öğretmenler ile klasik okulda Montessori uygulaması yapan öğretmenler arası farklılıklar nelerdir?

.....

.....

10. Montessori eğitimi veren öğretmenlerin yeterlilikleri ne düzeydedir?

.....

.....

Ek 3: Araştırma İzni Dilekçe Onay Formları



Borsa İstanbul Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000988

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 757048

Adı Soyadı: AYŞEN KARACAN

Araştırmacının Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği

Araştırmacının Niteliği: Araştırma

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Borsa İstanbul Kız Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: TRABZON

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 09.09.2024

Araştırmacının Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 09.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni TRABZON İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Ek 3: (Devamı)



ÖZEL BİZİM CAN KARDEŞ ANAOKULU Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000988

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99943712

Adı Soyadı: AYŞEN KARACAN

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği

Araştırmanın Niteliği: Araştırma

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL BİZİM CAN KARDEŞ ANAOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Türk Okul Öncesi Kurumu

Uygulama Yapılacak İl: TRABZON

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni TRABZON İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modüle yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Ek 3: (Devamı)



ÖZEL TRABZON İLGİ ANAOKULU Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000988

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99974553

Adı Soyadı: AYŞEN KARACAN

Araştırmacının Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği

Araştırmacının Niteliği: Araştırma

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL TRABZON İLGİ ANAOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Türk Okul Öncesi Kurumu

Uygulama Yapılacak İl: TRABZON

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.09.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni TRABZON İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Ek 3: (Devamı)



ÖZEL PANDA ÇOCUK ANAOKULU Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000988

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99949169

Adı Soyadı: AYŞEN KARACAN

Araştırmacının Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği

Araştırmacının Niteliği: Araştırma

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ÖZEL PANDA ÇOCUK ANAOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Türk Okul Öncesi Kurumu

Uygulama Yapılacak İl: TRABZON

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.09.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni TRABZON İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Ek 3: (Devamı)



Sevim-Nerim Demircioğlu Anaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.000988

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 749684

Adı Soyadı: AYŞEN KARACAN

Araştırmanın Adı: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği

Araştırmanın Niteliği: Araştırma

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Sevim-Nerim Demircioğlu Anaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: TRABZON

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul öncesi eğitim kurumlarında Montessori eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni TRABZON İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Yavuz Selim İlkokulu'nu; 1989 yılında Kız Sanat Ortaokulu'nu; 1993 yılında Anadolu Kız Meslek Lisesi'ni; 1997 yılında Marmara Üniversitesi Tekstil Öğretmenliği'ni; 2014 yılında Atatürk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Ön lisans Bölümü'nü; 2016 yılında Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ni; 2018 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nü bitirdi. 2022 yılında Ege Üniversitesi Tekstil Mühendisliği bölümüne mühendislik tamamlama şeklinde yerleşmiştir. Ancak aynı dönemde Karadeniz Teknik Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans programına başladığı için mühendislik eğitimini tamamlayamamıştır. 2007 yılından bu yana Özel Bizim Can Kardeş Anaokulu'nun kurucu ve yöneticisi olarak görev yapmaktadır.

KARACAN evli ve iki çocuk annesi olup İngilizce, Arapça ve Almanca bilmektedir.